EDUCAÇÃO DE SURDOS:
formação, estratégias e prática docente

WOLNEY GOMES ALMEIDA
(ORGANIZADOR)

EDUCAÇÃO DE SURDOS:
formação, estratégias e prática docente

Ilhéus - Bahia

2015

Depósito legal na Biblioteca Nacional,
conforme Lei nº 10.994, de 14 de dezembro de 2004.

PROJETO GRÁFICO E CAPA
Álvaro Coelho

REVISÃO
Genebaldo Pinto Ribeiro
Maria Luiza Nora
Roberto Santos de Carvalho

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação de surdos: formação, estratégias e prática docente / [organizador] Wolney Gomes Almeida. – Ilhéus, BA: Editus,

2015.

197 p : il.

Inclui referências.

ISBN 978-85-7455-383-2

1. Surdos – Educação. 2. Deficientes auditivos – Educação.

3. Língua de sinais. 4. Professores – Formação. 5. Prática de

ensino. I. Almeida, Wolney Gomes.

CDD 371.912

EDITUS – EDITORA DA UESC
Universidade Estadual de Santa Cruz
Rodovia Jorge Amado, km 16 - 45662-900 - Ilhéus, Bahia, Brasil
Tel.: (73) 3680-5028
www.uesc.br/editora
editus@uesc.br

EDITORA FILIADA À

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

Este livro oferece ao leitor a possibilidade de construir saberes e desenvolver *outros olhares* sobre a Educação de Surdos, de modo que nos permita estabelecer relações reais sobre a formação dos professores, as estratégias de ensino no contexto da sala de aula e do apoio pedagógico, e as práticas docentes no atendimento ao estudante com surdez.

Os capítulos organizados nesta obra representam as vivências de profissionais que atuam na área da educação de pessoas surdas, sejam enquanto professores de surdos, professores de Libras, tradutores/intérpretes educacionais da Língua de Sinais, ou enquanto pesquisadores na área, apresentando resultados de seus trabalhos acadêmicos e de suas experiências construídas em contato com surdos no contexto educacional.

Discussões que permitem fortalecer conceitos e compreender a dinâmica da inclusão educacional estarão norteando o leitor deste material sob a perspectiva da valorização da Língua de Sinais enquanto língua natural dos surdos. Neste percurso, esta obra permite a constituição de um olhar para *si mesmo* a partir da perspectiva de quem é o *outro,* de suas singularidades, e que por sua vez nos permitem refletir sobre nossas práticas enquanto educadores.

Portanto, ao realizar um passeio por esta obra, poderemos compreender a pessoa surda como um sujeito cultural, que destituído de condições terapêuticas, constitui-se em seus aspectos linguísticos a partir de elementos de empoderamento que demarcam a sua *diferença* e tomam posse de seus espaços de conhecimento, seja na educação básica ou no ensino superior.

É nesta perspectiva que nós, educadores, somos confrontados com nossos saberes e olhares sobre a educação que vivenciamos, a educação que oferecemos, a educação que nos é proposta, e, sobretudo, a educação que os surdos esperam de nós.

A proposta deste livro também nos permite uma experiência interdisciplinar em pesquisa, quando nos apresenta novos olhares, tanto pelos aspectos dos pressupostos teóricos, quanto pelos dados de investigação experienciados na prática do atendimento educacional aos surdos. Como resultado destes saberes, podemos refletir a dialética da ação que envolve os surdos e os educadores, seus papéis exercidos nos espaços sociais e os impasses e dificuldades enfrentados nesta relação a fim de permitir o aprofundamento de novos conhecimentos e ampliar as condições de desenvolvimento tanto da prática docente, quanto do próprio aprendizado dos sujeitos surdos.

Wolney Gomes Almeida

CAPÍTULO 1

CULTURA SURDA E IDENTIDADE: estratégias de empoderamento na constituição do sujeito Surdo

Gláucio de Castro Júnior

Atualmente as questões pertinentes à cultura surda, comunidade surda, pessoa surda-muda, ou apenas surda são abordadas, constantemente, nas discussões sobre o desenvolvimento e aprendizagem da pessoa com surdez. Resta saber as implicações destes termos em cada período historicizado. Dependendo das concepções teóricas, esses termos assumem definições específicas e apresentam implicações no processo educacional destes sujeitos. No caso da percepção do mundo auditivo, o indivíduo Surdo não depende do consentimento comunicativo e linguístico de quem o assiste.

Neste contexto, trazemos a problematização do "audismo" enquanto formas de representação que ao longo do tempo foram construídas sobre os Surdos[1] e que por muito tempo têm sido

1 Destaco o termo Surdo "com S maiúsculo" em pontos estratégicos do texto como uma forma de empoderamento, mostrando minha visão pessoal e enquanto profissional da saúde, de respeito e reconhecimento da identidade vivenciada pelos sujeitos Surdos, seus valores linguísticos e sociais, e de todo o processo histórico e cultural que os envolve. Vários outros autores também fazem uso dessa mesma estratégia como, por exemplo, Lane (2008. p. 284) e Castro Júnior (2011, p. 12).

mantidas nas práticas sociais, com implicâncias em várias esferas culturais, políticas, educacionais em que estes sujeitos estão inseridos, principalmente sob a égide da normalização e normatização impregnada nos discursos dos ouvintes. Tal conceito do "audismo" baseia-se na ideia de "colonialismo", sob a ótica das relações de poder, desiguais, que se estabelecem entre dois ou mais grupos em que "um não só controla e domina o outro, como ainda tenta impor sua ordem cultural ao(s) grupo(s) dominado(s)" (MERY, 1991 apud WRIGLEY, 1996, p. 72).

Com a pretensão de obter tal consentimento, outorgando medidas paliativas que não atendem à comunidade surda, tal anuência impossibilita, em parte, a livre expressão da cultura surda, que está inserida em um agir comunicativo particular, e o enfoque se torna eminentemente linguístico. Este contexto gera impasses que nos convidam a uma série de paradigmas: Quais são os pressupostos que invalidam ou validam a aceitação da particular cultura surda? E se todo *Ser* tem direito a sua particularidade, suas gírias, seus gostos e aceites, por que não compreender ou por que apresentar resistência a tal fenômeno social? Como a cultura surda é aceita no interior das práticas pedagógicas assumidas no contexto do que se diz escola inclusiva?

O paradigma que concerne a esta questão está relacionado com o fato de que a academia, bem como os estudos, de um modo geral, na área de educação de Surdos, possui uma marca do pensamento Aristotélico, estabelecendo uma abordagem educacional voltada para a filosofia do oralismo que estabeleceu toda uma produção em torno da visão clínica da surdez, constituindo a fala como uma necessidade de solução da inserção do Surdo na sociedade. Portanto, quem afirmasse algo como "a aprendizagem da fala dentre uma e outras possibilidades por meio de diversos métodos, e que nem mesmo é o mais significativo deles", estaria fadado a ser considerado um "ouvintista". Posteriormente, observações demonstraram que esta visão era falha e foi sendo substituída, após intensas e diversas resistências por parte da comunidade surda na luta pelo reconhecimento da língua de sinais e que, por

sua vez, legitima sua cultura e especificidade linguísticas em todas as suas produções, principalmente a partir dos estudos do linguista Stokoe, em 1960, que reconhece o status linguístico da língua de sinais, por meio da Língua de Sinais Americana (ASL).

Na realidade, tanto o Surdo quanto o ouvinte alegorizam sua existência de tal modo que representam a realidade com as armas linguísticas que têm, e pensam o mundo representado por suas ideias, aprioristicamente. Assim, a existência precede a linguagem, como dizia Sartre, tanto na modalidade oral-auditiva quanto na visual-espacial. Em ambos os casos, a linguagem está no mundo como uma alegoria das primeiras formas de expressão e registro da humanidade. A priori, o sujeito Surdo é esteticamente livre para criar a partir da sua autonomia sensorial e, assim, obter as informações e interpretá-las.

O entendimento sobre a plausibilidade de nossa reflexão sobre a cultura surda vai contra a perspectiva médica que salienta a surdez como deficiência, falta de oralidade, falta de estímulos sonoros, fomentando intervenções cirúrgicas, como o implante coclear. Para tanto, revisamos o conceito de cultura, que segundo Veiga-Neto (2003, p. 6), herdeiro de Hall, postula que:

> [...] Assiste-se hoje a uma verdadeira *virada cultural*, que pode ser resumida como o entendimento de que a cultura é central não porque ocupe um centro, uma posição única e privilegiada, mas porque perpassa tudo o que acontece nas nossas vidas e todas as representações que fazemos destes acontecimentos [...].

Nota-se na posição de Veiga-Neto (2003) a visão ampla de cultura, harmonizada com o entendimento cultural presente no pensamento de Lévi-Strauss (1958, p. 325), quando nos indica seu sentido mais formal sobre o conceito de cultura:

> [...] O termo 'cultura' é empregado para reagrupar um conjunto de afastamentos significativos cujos limites a experiência prova coincidirem aproximadamente. Que esta coincidência não

> seja nunca absoluta, e que ela não se produza nunca em todos os níveis ao mesmo tempo; isto não nos deve impedir de utilizar a noção de cultura [...] (LÉVI-STRAUSS, 1958, p. 325)

Percebe-se que Lévi-Strauss entende a cultura como um afastamento e não uma unificação mítica burguesa, como no mito de unificação nacional. Ou seja, este autor tem a ideia de que se o homem é visto como tal em qualquer lugar, então, a ideia de civilização se presta bem à proposta de fornecer um quadro que possibilite pensar a unificação de toda a humanidade a partir de uma matriz comum.

Bourdieu (2007), porém, chama atenção para o fato de que as diversas culturas estão separadas por uma cultura dominante, a capitalista. Mas não que seja por uma ideologia capitalista, e sim porque a nossa sociedade se estabelece sob a égide das relações de poder, que estão para além da visão marxista sobre o capital, calcadas na própria constituição social de representação política, com as demarcações sociais da normatização e normalização, como diria Foucault. Assim, os Surdos são denominados de portadores de necessidades especiais, dependendo do contexto, para poderem ser inclassificáveis, marginalizados e excluídos do sistema. Neste contexto, as práticas linguísticas, culturais e educacionais, específicas da surdez, não são validadas perante a maioria, que é ouvintes pois são consideradas como uma anticultura, só que, na verdade deveriam ser consideradas como cultura no plural.

A cultura surda contra o discurso médico: uma filosofia da linguagem, em Barthes

Davis (apud BALLANTYNE, 1995, p. 15) evidencia que a surdez deve ser tratada como patologia e "[...] como problema substancial de saúde [...]". Essa posição demonstra que a ausência de programas voltados para a prevenção primária da surdez, como campanhas de vacinação, acompanhamento das gestantes, ainda são incipientes. Outro aspecto em questão é que, muitas ve-

zes, os serviços e as políticas públicas confundem duas áreas de ação, a da saúde e a da educação, relegando a segundo plano a questão do acesso aos conhecimentos historicamente construídos e socialmente valorizados pela sociedade.

Na realidade, a presença da surdez resulta em uma condição de estar no mundo e não uma doença. A visão clínica aponta a surdez como um problema patológico, uma deformidade que deve ser tratada, pois impõe que todo surdo deve ser curado. Machado (2002) afirma que, por meio da língua de sinais, o Surdo é capaz de produzir conhecimentos tão organizados quanto os ouvintes, não podendo o mesmo ser considerado incapaz, a partir do puro dado orgânico que implica a incapacidade de ouvir. Os Surdos organizam-se politicamente, convivem com ouvintes e com outros surdos, produzindo uma cultura surda.

Na apologia de algumas concepções, segundo o conceito durkheimeano sobre a surdez e suas implicações, o desenvolvimento humano, de um modo geral, incluía o que chamamos de descolamento ético e social, entendido como anomia, descaso em relação à modalidade de comunicação visual-espacial. O que leva o ouvinte a tratar a temática da surdez como um problema médico leva-nos à questão profunda de que o que nos falta, pelo menos na Educação, é um compromisso ético com a solidariedade humana e o desenvolvimento de um trabalho que favoreça o respeito à diversidade.

Talvez a Educação não tenha conseguido cumprir esta tarefa, que é a Paideia dos antigos gregos. E pensando nos povos antigos, se nos deparássemos com a ideia de que a cultura, e mesmo a educação, sempre tiveram um caráter literário, provavelmente haveria revisão dos processos educacionais destinados às pessoas com modalidades específicas de comunicação. Assim, o cunho de anonimato que a cultura auditiva delega à cultura surda é despropositado, beirando a subestimação. Ademais, segundo Maingueneau (1989), não existe a necessidade de respaldo exterior para um discurso que pertença a um grupo que não é geral.

Na realidade, conforme propõe Laraia (1986), as teorias idealistas de cultura podem subdividir-se em três diferentes gru-

pos: o primeiro tem como um de seus principais representantes Goodenough e considera a cultura como um sistema cognitivo; o segundo é representado pela perspectiva de Lévi-Strauss, em que a cultura é vista como um sistema estrutural; e, por fim, no terceiro grupo, de acordo com Geertz, ela é definida como um sistema simbólico e de caráter essencialmente semiótico.

A perspectiva defendida por Geertz (1989, p. 24) deve ser vista como um conjunto de mecanismos de controle para orientar o comportamento, e não como um complexo de comportamentos concretos, uma vez que pondera que:

> [...] a cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles (os símbolos) podem ser descritos de forma inteligível – isto é, descritos com densidade (p. 24).

Nota-se, no caso dos Surdos, que o sistema simbólico e de caráter essencialmente semiótico utilizado está pautado nas línguas de sinais, sistema que se utiliza da visão e do espaço para estabelecer interações sociais, diferentemente do sistema dos ouvintes, que o fazem utilizando-se dos canais oral e auditivo. A língua de sinais é um artefato cultural carregado de significação social sendo assim uma das especificidades mais importantes da manifestação e produção da cultura surda. Desta forma, o uso de sinais pelos Surdos ultrapassa os objetivos de uma simples comunicação, constituindo-se no meio pelo qual se expressam as subjetividades e as identidades desses indivíduos.

Para alguns ouvintes, os Surdos se moveram para fora da naturalidade, em um processo de distanciamento, de irresponsabilidade social ao qual a pós-modernidade nos submeteu em meados do século XXI. Nesta nova perspectiva de análise dos fatos, há pouco espaço para a diversidade cultural, pois há uma ditadura da maioria sobre a minoria. Geertz (2002, p. 13), preocupado com este engessamento, assinala que:

> [...] Se a interpretação antropológica está construindo uma leitura do que acontece, então divorciá-la do que acontece — do que, nessa ocasião ou naquele lugar, pessoas específicas dizem, o que elas fazem, o que é feito a elas, a partir de todo o vasto negócio do mundo — é divorciá-la das suas aplicações e torná-la vazia. Uma boa interpretação de qualquer coisa — um poema, uma pessoa, uma estória, um ritual, uma instituição, uma sociedade — leva-nos ao cerne do que nos propomos interpretar [...].

Como contraponto ao que pensamos ser uma cultura auditiva excludente, existe uma contracultura ouvinte, assim considerados como professores intérpretes. Estes assumem a possibilidade não apenas de traduzir a língua fonte para a língua alvo – língua de sinais, mas também dão voz ao outro, ao interpretarem o mundo cultural da pessoa surda, evidenciando seu caráter eminentemente existencial. Os intérpretes dão voz aos atores sociais Surdos quando estes vivenciam seu papel cultural repleto de gírias e expressões idiomáticas sem depender de uma imaginária estética ouvinte. Verifica-se nesse contexto que o Surdo é ao mesmo tempo autor e protagonista de sua comunicabilidade e, em verdade, não há motivos para Surdos e ouvintes continuarem a não se reconhecer como partícipes da mesma sociedade brasileira, isto é a sociedade ainda acreditar na incapacidade e não evolução do Surdo. Para tanto, faz-se necessário romper com o processo de hierarquização social que tem por base a comunicação humana.

O descaso com que a educação brasileira trata os Surdos é visível, uma vez que estes dependem e se vinculam ao intérprete, e não ao professor regente. A convivência dos Surdos e ouvintes em ambiente educacional deveria levar em conta uma nova Filosofia da Educação, que leva em consideração que a convivência apenas técnica entre Surdos e ouvintes poderia continuar a abastecer o aumento do preconceito e da segregação. Temos que encarar a cultura surda como algo a não ser imposto e modificado, mas como algo a ser experimentado, com gratidão pelo fato de estarmos lidando com um universo diferente, mas deveras humanizado.

Com efeito, a língua de sinais tem que ser considerada como língua de cultura, como o são as línguas orais de modo geral, seja no contexto das línguas naturais, seja no contexto das línguas estrangeiras, em ambos os casos, como expressões culturais e concernentemente linguísticas. Temos, por conseguinte, que a universidade pode e deve ser um campo de espaços e sociabilidades educacionais. Esta interação é de extrema importância, pois seremos interlocutores, facilitadores desta supracitada cultura, com o exercício da língua de sinais ou com grupos de estudo sobre esta fenomenologia social surda que inclui parte de nossa população estudantil. A larga vigência de leis que garantem a chamada integração desta cultura surda já se revela, mas de forma insatisfatória, pois, como argumenta Skliar (1998, p. 28), "[...] a cultura surda não é uma imagem velada de uma hipotética cultura ouvinte [...]".

Seguindo esse raciocínio, quando a manifestação não material engloba significados, os juízos morais, as normas de comportamento, do conhecimento passam para uma manifestação material, e a linguagem de sinais adota uma "estrutura gramatical" e passa a ser considerada. Consequentemente, na linguística ela é reconhecida como língua, e não mais como linguagem de sinais, já que está relacionada com a realidade social que procura representar. Assim, pode-se afirmar que a comunidade surda evoluiu na comunicação, nas leis, na Educação, no crescimento de número de organizações representativas. É neste contexto que a linguagem se torna um padrão de comunicação entre Surdos, com normas gramaticais e linguísticas que constituem a Libras como língua oficial da comunidade surda brasileira, conforme consta na Lei de número 10.436, do ano de 2002.

Assim, no Brasil a denominação Libras foi estabelecida em assembleia, convocada pela Federação Nacional de Integração e Educação do Surdo – FENEIS, em outubro de 1993, tendo, em seguida, sido adotada pelo World Federation of the Deaf (WFD), pelo Ministério de Educação – (MEC), por pesquisadores, educadores e especialistas no Brasil.

Nesse sentido, não se pode perder de vista que a cultura surda não está definida somente pela conduta do grupo de Surdos,

mas sim pelo reconhecimento dos valores, da língua, da linguagem, de todos os artefatos culturais que representam, verdadeiramente, a modalidade visual-espacial de comunicação do sujeito Surdo com seu contexto. Durante muitos anos, a cultura majoritária ignorou a presença da cultura surda, mas, felizmente, esta última tem conquistado o seu espaço social com seus artefatos, língua de sinais, adequação curricular, legendas, leis de acessibilidade, dentre outros, que favorecem a comunicação com o Surdo.

Perlin (1998) evidencia que o principal fator de influência da identidade surda é, com certeza, a língua de sinais, que permite a comunicação e a interação com o mundo por meio da modalidade visual-espacial, livre da marginalização imposta pela modalidade oral-auditiva, como é comprovado por estudos sobre a surdez, presentes na literatura da área. As comunidades surdas lutam para que a sua língua – a Língua de Sinais – seja respeitada e reconhecida pelos ouvintes e, também, para acabar com o estigma de ser identificada pela deficiência auditiva, ao invés de por meio de seu sistema de comunicação. A esse respeito Skliar (1998, p. 148) enfatiza:

> A comunidade surda é um complexo de relações e interligações sociais, que diferem de outras comunidades onde existe a possibilidade da comunicação oral, pois as pessoas surdas necessitam da língua de sinais e das experiências visuais para realizarem uma comunicação satisfatória com outras pessoas.

Devemos interpretar culturalmente a antropologia de quem fala e de quem ouve, e a de quem não ouve para não estabelecermos uma ditadura do "audismo". Geertz (1989, p. 14) define uma análise cultural onde é o símbolo que garante a existência da cultura:

> A análise cultural é (ou deveria ser) uma adivinhação dos significados, uma avaliação das conjeturas, um traçar de conclusões explanatórias a partir das melhores conjeturas e não a descoberta do Continente dos Significados e o mapeamento da sua paisagem incorpórea.

Deste modo, concluímos por definição que a língua de sinais é suficiente para produzir uma cultura autônoma e plural. De outra forma, o historiador Le Goff (2003, p. 422) confirma uma reação, às formas dominantes de predomínio cultural, onde percebemos o estabelecimento de uma cultura dominante, em um lugar social distante da cultura surda:

> No estudo da memória histórica é necessário dar uma importância especial às diferenças entre sociedades de memória essencialmente oral e sociedades de memória essencialmente escrita, como também às fases de transição da oralidade à escrita.

Como qualquer língua, a de sinais apresenta variações linguísticas, no sentido de que cada região possui diferenças no léxico. Esta modalidade linguística é tão complexa e expressiva quanto as outras línguas. Assim, o Surdo, quando explica e mostra as narrativas surdas ou um profissional que ensina a Libras, quando se trata do tema Cultura Surda, procura fazer entender como se constitui uma linguagem, reconhecendo seu potencial na formação da identidade do indivíduo e do grupo, e enfatiza que é extremamente importante perceber a cultura como campo de forças subjetivas que se expressam através da linguagem, dos juízos de valor, da arte e das motivações, gerando a ordem do grupo, seus códigos próprios, suas formas de organização e de solidariedade. Neste sentido, Sá (2002) afirma que a linguagem é o que possibilita a mediação simbólica dos elementos culturais, permitindo o convívio num grupo mais amplo. Esta perspectiva da autora Nídia Sá está pautada nos referenciais dos Estudos Surdos, que têm um olhar teórico direcionado pelos Estudos Culturais, pelos vieses das Identidades culturais (Stuart Hall; Canclini; Homi Bhabha).

Outras especificidades da cultura surda são aqueles artefatos culturais que fazem uso da experiência visual, como por exemplo, artistas e obras que valorizam a escrita de língua de sinais, representada através de registros videográficos, a Libras, o intérprete de Libras, as adaptações no esporte, como no futebol que utiliza

uma bandeira no lugar do apito, no atletismo e na natação, que utilizam flash de luz em substituição do sinal sonoro ou da pistola, dentre outros meios da experiência visual.

A diversificação desses usos de comunicação cria um espaço cultural visual dentro de um espaço cultural diverso. É a partir dessa identidade que se iniciam os movimentos Surdos, espaço em que o indivíduo é estimulado a agir intensamente com outros surdos, social e politicamente. Emerge, nesses indivíduos, uma identidade afirmativa, principalmente no que tange à consciência Surda de ser diferente, de necessitar de recursos completamente visuais e das implicações que esta atitude acarreta (MARTINS, 2005).

A participação do Surdo na comunidade Surda leva o sujeito a uma autodefinição como grupo, à consciência de onde se travam as lutas sociais e políticas. As comunidades proporcionam ambientes altamente profícuos para o desenvolvimento de transformações individuais e coletivas, inclusive da tomada de consciência das relações de poder inerentes ao convívio social (MARTINS, 2005).

Exemplos da especificidade da cultura surda com base na socialização é o uso de mensagem de textos e serviços de SMS por algumas empresas, aos quais a comunidade Surda tem acesso e com isso pode efetuar reservas em locais públicos como restaurantes, chamar um táxi, ou buscar atendimento em um hotel. Outras possibilidades são o atendimento on-line com o uso de imagens em vídeos, embora pouco utilizado pelas empresas, faz-se necessário uma maior abrangência do uso dessa tecnologia da informação, a organização de festas e eventos voltados para a comunidade surda, como formaturas, onde existem alguns requisitos que devem ser atendidos, como telão, a disponibilidade de mesas para suporte de copos, pois os Surdos e ouvintes em interação necessitam das mãos para a comunicação em Libras, além da divulgação da necessidade e consciência do tempo de resposta de uma empresa que é de algum Surdo, quando ocorrem reclamações por parte dos clientes; é preciso ter mais paciência com o retorno, pois se não existe um contato telefônico e for efetuada a reclamação através de um pedido em Língua Portuguesa, o Surdo

irá solicitar auxílio de um intérprete ou necessitar de um tempo para efetuar e formular a resposta, e por isso a resposta não imediata, e pode ou não ser respondida prontamente.

Martins (2005) mostra que a cultura é uma luta por significados e poderes. Nesta luta ocorrem algumas conquistas e algumas vitórias, e são elas que tornam possível a constituição da identidade do indivíduo. A produção da cultura surda é permeada por dúvidas sobre como essas subjetividades serão negociadas e construídas ao longo da vida dos indivíduos e grupos de Surdos.

Assim, a memória garante uma sobrevida histórica a um grupo social, pois povo sem memória não possui história. Fica assim, a certeza de que a cultura surda vive em outro espaço cultural, onde a cultura ouvinte, no presente momento histórico, não compartilha interesse em preservá-la como um patrimônio efetivo no Brasil.

Com efeito, a Filosofia da Linguagem nos ajuda a comparar os preconceitos linguísticos já assinalados por Barthes (2010). A Libras deve ser utilizada com propriedade, pois o excesso mítico destrói a linguagem. Para Barthes, esse excesso significa que não estamos dando concretude para uma cultura representada pela língua, e que fugindo da história, tenta-se buscar aconchego em um futuro ilógico. A cultura surda precisa de ação imediata e reconhecimento de seu status cultural para que o audismo a reconheça. Barthes (2010, p. 238) estimula o estudo da cultura ao pontuar que "[...] a revolução se define como um ato catártico, destinado a revelar a carga política do mundo: ela faz o mundo, e toda a sua linguagem é absorvida funcionalmente neste 'fazer' [...]".

Portanto, ser espectador de si mesmo é uma tarefa fácil e dispensável. O exercício da facialidade da linguagem nos amplia muito as habilidades e competências do agir comunicativo humano. Não podemos reduzir a questão a um sistema binário, dicotômico do universo *surdo-ouvinte*, a uma dualidade simplista de quem fala e de quem ouve. A interlocução comunicacional, como já dissemos, depende de fundamentos poderosos do ser humano, como o pensamento, a imaginação, a linguagem e a criatividade,

todos estes predicados intrínsecos na cultura surda. As realidades humanas dos Surdos independem da decifração de seu subtexto para o ouvinte desinteressado, e seguem acontecendo, formando a cultura surda. Podemos ainda nos socorrer do pensamento de Bourdieu (1994, p.156) sobre preconceito linguístico:

> É um artefato que, universalmente imposto pelas instâncias de coerção linguística, tem uma eficácia social na medida em que funciona como norma, através da qual se exerce a dominação dos grupos. Detendo os meios para impô-la como legítima, os grupos detêm, ao mesmo tempo, o monopólio dos meios para dela se apropriarem.

Em verdade, a competência de cada um para utilizar seu próprio corpus linguístico coloca o Surdo em oposição direta com o audismo, de modo que a Libras tenha uma funcionalidade social, uma espécie de *marca de origem*, afirmando para o mercado capitalista que o Surdo pode consumir tal produto, a mais que os do audismo, ou menos.

Considerações

A proposta apresentada assume uma postura epistemológica para o postulado da cultura surda no contexto escolar exclusivo para os Surdos. No entanto, percebemos que a realidade educacional, por meio da perspectiva histórico/cultural não favorece a legitimação da cultura surda a partir da língua de sinais de forma efetiva. Resta, portanto, o conceito de escola inclusiva que, somado ao lugar cultural linguístico, demonstra ainda a forte tradição histórica, mesmo erroneamente enciclopédica, de classificar em caráter homogêneo as culturas, como se toda sociedade não fosse constituída pela diversidade, que hoje conhecemos e aceitamos. Então a cultura surda deve ser investigada, já que a sociedade brasileira é complexa e favorece continuamente o dialogismo cultural.

Como encerramento destas importantes reflexões sobre a cultura surda, ponderamos com Geertz (1989, p. 15), quando afirma que a interpretação cultural:

> Confronta as mesmas grandes realidades que os outros — historiadores, economistas, cientistas políticos, sociólogos — enfrentam em conjunturas mais decisivas: Poder, Mudança, Fé, Opressão, Trabalho, Paixão, Autoridade, Beleza, Violência, Amor, Prestígio.

Assim, falar de uma específica cultura é indicar onde se encontra o lugar da opressão social, e tal regime de opressão linguística, que renega a cultura surda, necessita de uma resposta que não seja mítica, mas real.

REFERÊNCIAS

BALLANTYNE, Deborah et al. **Surdez**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

BARTHES, Roland. **Mitologias**. Trad. Rita Buongermino, Pedro de Souza e Rejane Janowitzer. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

BOURDIEU, Pierre. A distinção: crítica social do julgamento. Trad. Daniela Kern; Guilherme F. Teixeira. Sao Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

______. A economia das trocas linguísticas. In: ORTIZ, Renato (org.). **Pierre Bourdieu** – Sociologia. Trad Paula Montero e Alicia Auzmendi. São Paulo: Ática, 1994. (Col. Grandes Cientistas Sociais, 39).

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas** Rio de Janeiro, LTC, 1989.

______. O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa. Trad. de Vera Mello Joscelyne. Petrópolis, Vozes, 1997, 366 pp.

LARAIA, Roque de B. **Cultura**: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Trad. Bernardo Leitão... [et. al.] São Paulo: Unicamp, 2003.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Antropologia Estrutural**. São Paulo: Tempo Brasileiro, 1958.

MACHADO, Paulo César. **A política de integração/inclusão e a aprendizagem dos surdos: um olhar do egresso surdo sobre a escola regular.** Florianópolis, SC, 2002, Dissertação de Mestrado em Psicopedagogia, Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), Programa de Pós-graduação em Psicopedagogia, sob a orientação da Professora Doutora Maria da Graça Bollmann.

MAINGUENEAU, Dominique. Novas tendências em análise do discurso. Campinas: Pontes, 1989.

MARTINS, Emerson. **Cultura surda, educação e novas tecnologias em Santa Catarina**. 2005. (Mestrado em Sociologia Política) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

PERLIN, G. "Identidades Surdas". In: SKLIAR, C. (org.) **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SÁ, Nidia R. de. **Cultura, poder e educação de surdos**. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2002.

SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez**: um olhar. Porto Alegre: Mediação, 1998.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 5-15, maio-ago. 2003.

CAPÍTULO 2

EDUCAÇÃO DE SURDOS EM NÍVEL SUPERIOR: desafios vivenciados nos espaços acadêmicos

Francislene Cerqueira Alves
Jorgina de Cássia Tannus Souza
Maria Eugenia de Lima
Montes Castanho

Introdução

O presente trabalho apresenta relatos das nossas experiências como professoras e pesquisadoras da área da surdez. Algumas das nossas inquietações surgem quando nos perguntamos como o bilinguismo empregado atualmente nas escolas brasileiras contribui para que os surdos tenham acesso ao Ensino Superior?

Mesmo com o reconhecimento da relevância da Língua de Sinais na educação de surdos, a literatura especializada mostra que esse período foi interrompido por uma corrente educacional que não acreditava que a Língua de Sinais supria todas as necessidades linguísticas dessas pessoas, buscando, assim, a sua normalização, com a finalidade de torná-las ouvintes. Esse processo recorria ao reparo do aparelho auditivo das pessoas com surdez. Negou-se, pois, aos surdos, seus direitos de crescimento e avanço social, visto

que não foram respeitadas suas particularidades cognitivas, linguísticas e sociais. Nesse período foi priorizada a língua oral.

A Língua de Sinais Francesa foi o tronco linguístico para o surgimento de outras línguas de sinais, como a Língua de Sinais Americana, a Língua de Sinais Portuguesa, a Língua Brasileira de Sinais, dentre outras. Ressalta-se, entretanto, que a língua de sinais estruturada na França não foi criada pelo Abade L' Epée, mas pelos surdos franceses que a utilizavam informalmente.

Sobretudo, é inegável a contribuição de L'Epée no processo educacional dos surdos, principalmente ao fundar o Instituto Nacional para Surdos-Mudos em Paris, uma vez que essa ação permitiu aos surdos o acesso aos mais diversos conhecimentos, os quais, pela ausência de uma língua, foram-lhes negado. A partir de então, a língua utilizada no processo de ensino dos surdos foi a Língua de Sinais, pois via-se que a oralização (método de ensino da fala aos surdos) não dava conta das reais necessidades educacionais e cognitivas dessas pessoas.

O reconhecimento da Língua de Sinais como língua natural da comunidade surda permitiu o fortalecimento identitário do grupo. A educação formal nos moldes do bilinguismo (como é ofertada atualmente aos surdos) nos impulsiona a investigar se o bilinguismo contribui para que os surdos tenham acesso ao Ensino Superior, uma vez que esta é a grande reivindicação da comunidade surda do Brasil.

Discorreremos, neste texto, a respeito da formalização do ensino de surdos no Brasil, que teve como ponto de partida a orientação de educação apresentada por Huet, sobretudo quanto aos resquícios deixados pelo II Congresso de Surdos em Milão, que conduziu o processo educacional sob a perspectiva oralista. Nesse ínterim, apresentamos o fortalecimento do bilinguismo na educação dessas pessoas, como proposta educacional que possibilita o acesso e a permanência do surdo no Ensino Superior.

Para o desenvolvimento da pesquisa, visitamos o Centro de Educação de Surdos Rio Branco, em Cotia, São Paulo, o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), no Rio de Janeiro,

a Escola Wilson Lins, a Associação Educacional Sons do Silêncio (AESOS), a Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos (Apada), em Salvador, e o Centro de Apoio Pedagógico de Ipiaú (CAPI). Na oportunidade, tivemos acesso a documentos, observamos os trabalhos, conversamos com professores surdos e ouvintes.

No decorrer da pesquisa, também aplicamos uma entrevista não estruturada com três alunos surdos de diferentes instituições de nível superior. Vale ressaltar que as entrevistas realizadas em Língua de Sinais (LS) foram filmadas e transcritas para a Língua Portuguesa.

O caminho para a educação de surdos no Brasil

No Brasil, a educação de surdos tem início, formalmente em 1857, quando o professor surdo Eduard Huet veio para o Rio de Janeiro a pedido do Imperador D. Pedro II. Com a fundação do Imperial Instituto de Surdos-Mudos, inicia-se o processo de educação formal dos surdos no Brasil, que passaram a ter uma escola especializada para sua educação e oportunidade de criar a Língua de Sinais dos Centros Urbanos (LSCB), fato de suma importância no processo de educação dessas pessoas. Vale salientar, entretanto, que as meninas surdas só tiveram direito à educação no início do século XX quando surgiu o Instituto Santa Terezinha, em São Paulo.

A educação do "normal"[1], na época do idealismo de Kant, Harris, Horme, Gentile e outros, tinha o objetivo de direcionar o estudante para a busca de ideais verdadeiros e o desenvolvimento do seu caráter enquanto indivíduo. Com os realistas seculares houve a preocupação com um estudo da ciência e do método

1 As aspas são justificadas, uma vez que, segundo Fontes (2004, p. 92), nenhum indivíduo pode identificar-se como normal, indicando uma não dita anormalidade generalizada. Nesse contexto, já não se fala mais em "pessoas normais". É sempre preciso ostentar as aspas ou palavras que coloquem dúvidas à "normalidade" todo o tempo.

científico. Nesse período, Herbet Spencer apontava, como objetivo da educação, a autopreservação. Já os educadores pragmatistas afirmavam que a educação deveria contribuir para que as pessoas não se preocupassem somente com seu próprio crescimento, mas também com o crescimento da coletividade.

Revendo os movimentos e contextualizando-os, surge uma questão: como os surdos poderiam buscar os ideais verdadeiros, o desenvolvimento do caráter e o crescimento coletivo, se os mesmos não tinham direito de frequentar a escola comum? Percebe-se, no entanto, que o objetivo da educação especial para os surdos, nesse momento, era "normalizá-los". Segundo Soares (1999, p. 115),

> a educação do surdo foi a educação reservada àqueles que não frequentariam a escola, mas necessitariam de um tipo de ensino que visasse supri-lo naquilo que lhe faltava, no caso do surdo, a mudez. Daí, todas as metodologias empregadas, quer tenham sido através de gestos, quer tenham sido através da escrita, ou da fala, preocuparem-se fundamentalmente com a mudez, ou seja, com a possibilidade de estabelecer formas de comunicação simples.

Por essa perspectiva, a educação do surdo voltou-se mais para o desenvolvimento da comunicação que para a transmissão de conhecimento. Totalmente desvinculada da educação como direito de liberdade e igualdade, mantinha-se assim o estereótipo da incapacidade de aprender por não ouvir.

O processo educacional dos surdos apresenta as diversas faces de uma educação excludente, desde que estes deveriam ser obrigados a falar e suas especificidades negadas. Surdos foram obrigados a rejeitar sua língua natural e aprender outra língua de modalidade diferente da sua, a língua oral de seu país, e isto lhes trouxe e traz um grande prejuízo no que diz respeito ao processo de comunicação, tanto na Língua de Sinais como na própria oralização destes indivíduos.

A prática oralista complica o progresso dos surdos quanto ao uso e desenvolvimento de sua língua natural, no Brasil, a

Língua Brasileira de Sinais - Libras, surgindo, assim, uma *interlíngua*, justamente porque as pessoas envolvidas no processo de educação dos surdos não são surdas e não são falantes naturais da Língua de Sinais. Mesmo que sejam muito fluentes na língua, elas precisam "entrar na língua":

> Entre a primeira e a segunda língua, vários autores identificam a existência da interlíngua, um sistema que apresenta características linguísticas específicas, com diferentes níveis de sofisticação até se aproximarem da língua alvo, no caso, a Língua Brasileira de Sinais (ELLIS, 1993 *apud* QUADROS; SCHIMIEDT, 2006, p. 9-10).

Esse processo de escolarização dos surdos foi o que menos permitiu avanços, em nível acadêmico, já que estes alunos começaram a perder sua identidade, porque ora se viam como surdos, ora como ouvintes. Essa prática impede seu desenvolvimento intelectual e faz com que eles estejam sempre em atraso em relação ao ouvinte, pois não conseguem falar bem e nem fazer uma plena leitura labial.

A busca por uma educação bilíngue para surdo

No Brasil, a luta dos surdos por uma educação de qualidade, que respeitasse os aspectos socioculturais dessa comunidade, tem avançado. Depois de várias discussões, na década de 1980, concluiu-se que a Língua Portuguesa não pode substituir a relevância da Língua de Sinais na vida do surdo. Então, como a etiologia da palavra nos diz: o Bilinguismo é o uso das duas línguas. Sim, é claro que o surdo pode aprender uma língua oral, no caso do Brasil, o Português, mas precisa ser educado na sua língua natural, e este é um direito que a ele assiste.

No bilinguismo, primeiro os surdos adquirem a Língua de Sinais (LS) e depois aprendem o Português na modalidade escrita. Segundo Quadros (1997, 2006), Góes (1999) Skliar (1997, 1998,

1999) e Fernandes (2003), não é simplesmente tornar disponível o uso de duas línguas no contexto escolar, tomando a LS uma língua natural e a Portuguesa uma segunda língua.

> Bilinguismo é mais do que o domínio puro e simples de uma outra língua como mero instrumento de comunicação. E neste sentido, apenas os integrantes dessa comunidade, como surdos, podem contribuir, de modo efetivo, para a educação de crianças surdas (FERNANDES, 2003, p. 55).

O que está claro, é a importância da LS na educação dos surdos e o seu uso dentro da comunidade. A metodologia bilíngue veio para qualificar tal educação. Porém, segundo Quadros (1997), não é suficiente que a escola seja bilíngue, ela precisa ser bicultural para que os surdos tenham acesso a comunidade ouvinte, mas participante da comunidade surda.

O que essa tendência pregava era a inclusão dos surdos na sociedade.

> A história da educação dos surdos nos mostra que a língua oral não dá conta de todas as necessidades da comunidade surda. No momento em que a língua de sinais passou a ser mais difundida, os surdos tiveram mais condições de desenvolvimento intelectual, profissional e social (GOLDFELD, 2002, p. 38).

Os pesquisadores supracitados ressaltam, também, que as famílias dos surdos precisam aprender LS, e que este conjunto de indivíduos forma uma comunidade que tem cultura e língua próprias e por isso deve ter um convívio regular saudável, assumindo sua surdez e tendo o direito de ser reconhecido como ser bicultural. Desta forma, necessita ter acesso natural e sólido à cultura surda para que também se integre à cultura ouvinte, não desvalorizando a importância da língua oral no processo de integração dos surdos, mesmo que estes nunca consigam dominá-la, por não ser sua língua natural. Tal reconhecimento admite que a LS supre

todas as necessidades dos surdos no processo de comunicação, bem como sobre os aspectos cognitivos e emocionais.

Sim, os surdos precisam aprender o Português na modalidade escrita, para uma melhor integração na comunidade ouvinte, mas como característica de segunda língua. Mas o que se tem visto nas escolas regulares em que os surdos estão inseridos é que as metodologias utilizadas são voltadas para atender às especificidades dos ouvintes. Ainda não se discute sobre a pedagogia surda, e o reflexo disto é a realidade de surdos que estudam Português da mesma forma que os ouvintes, sem que hajam professores preparados para a condução de um trabalho que propicie a ampliação da competência linguística dos surdos.

Discussões a partir deste prisma permeiam a educação dos surdos, refletindo a timidez das pesquisas relacionadas a esta área, e desvelam a realidade de professores que recebem estes alunos nas classes sem ao menos conhecer a Libras e sua estrutura (GOLDFELD, 2002). Aliado a estas questões, deparamo-nos com a falta do profissional intérprete[2], comumente confundido com a figura do professor de surdos. Outro não é seu papel que o de viabilizar o processo de comunicação entre surdos e ouvintes, da língua fonte para a língua alvo[3] e vice-versa.

Após muitas lutas contra um processo educacional totalmente excludente, os surdos se posicionam e afirmam seu direito a uma educação propositiva de surdos para surdos. No Brasil, após o reconhecimento da Libras como língua natural oriunda da comunidade surda por meio da Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, e regulamentada por meio do Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005, percebemos os caminhos trilhados para efetivação de uma educação que respeite as singularidades da comunidade surda.

2 O intérprete pode ser um professor que conheça a estrutura da Libras, e que seja fluente nesta língua; caso a comunidade não disponha deste professor, outra pessoa pode exercer este papel, desde que conheça algumas peculiaridades para exercer esta função.

3 Língua fonte é a que está sendo emitida pelo enunciador e Língua alvo é a que está sendo recebida pelo receptor.

Na busca por suas especificidades respeitadas, os surdos da Bahia reuniram-se, em 2006, na Universidade Federal da Bahia (UFBA) e escreveram um documento que deu origem à carta intitulada "A educação que nós, surdos, queremos e temos direito". No referido texto, os surdos discutem a educação bilíngue e solicitam:

> 1. Reestruturar o currículo pedagógico para aproveitamento dos recursos pictóricos e de sinais, pois o currículo se encontra apenas adequado para estudantes ouvintes;
> 2. Implementar a língua de sinais nos currículos escolares;
> 3. Assegurar a presença do professor surdo e do intérprete profissional na sala de aula;
> 4. Alfabetizar crianças surdas através do Bilinguismo.

A educação bilíngue para surdos tem amparo legal em algumas cidades brasileiras. Podemos citar, como exemplo, a cidade de São Paulo, que por meio do Decreto n.º 52.785, de 10 de novembro de 2011, estabelece a criação de escolas municipais bilíngues para surdos. O Decreto visa atender à demanda educacional de surdos no município, desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental I e II. A finalidade é, pois, possibilitar o crescimento social, cognitivo, cultural e linguístico da pessoa com surdez, no modelo educacional bilíngue, e que a LS seja a língua de instrução dessa pessoa.

No Centro de Educação para Surdos Rio Branco, situado na cidade de Cotia, estado de São Paulo, observamos que o contato entre professores surdos e professores ouvintes que conhecem a LS possibilita o acesso e o desenvolvimento cognitivo dos alunos atendidos. O Centro oferece escolarização, desde a Estimulação Essencial até o Ensino Fundamental 5º ano. O trabalho propicia o desenvolvimento da linguagem das crianças de acordo com sua faixa etária, possibilitando melhorias educacionais dos surdos atendidos. No 6º ano, os alunos são incluídos nas salas regulares e contam com o trabalho de professores intérpretes. Com proficiência na sua língua natural,

os surdos apresentam uma identidade cultural fortalecida, e seguem para a segunda fase do Ensino Fundamental reconhecendo-se como sujeitos que compreendem o mundo pelo visual.

Em pesquisa empírica no INES pudemos observar que os surdos utilizam a LS em seu processo de escolarização e, consequentemente, em todo o espaço escolar. Além do Ensino Fundamental e do Médio, a instituição que iniciou seus trabalhos objetivando o ensino profissional, conta com um curso de Graduação em Pedagogia Bilíngue, um curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Letramento e Surdez, que aconteceu entre 2008 e 2010, e está em fase de desenvolvimento outra especialização em Educação de Surdos.

Na visita à Escola Wilson Lins, a Associação Educacional Sons no Silêncio (AESOS) e a Associação de Pais e Amigos de Deficientes Auditivos (APADA), em Salvador, tivemos acesso a documentos que norteiam os trabalhos dessas instituições e percebemos que as aulas são ministradas em Libras e a disciplina Português é trabalhada seguindo uma metodologia de segunda língua, atendendo aos pressupostos do bilinguismo.

No interior do estado da Bahia existem alguns estabelecimentos que desenvolvem ações respaldadas na proposta da "pedagogia surda" defendida por Campello (2009) e Stumpf (2009). Citamos, como exemplo, o Centro de Apoio Pedagógico de Ipiaú (CAPI), onde os alunos surdos são atendidos respeitando os níveis de proficiência em Libras: nível básico, intermediário e nível avançado, conforme orientações de Basso, Strobel e Masutti (2009). Assim, o ensino consiste em aulas de Libras que favorecem o conhecimento e a aquisição da sua língua natural, de modo a desenvolver a competência comunicativa nas diversas situações em que a pessoa surda esteja envolvida, seja utilizando a língua sinalizada ou a escrita e leitura da língua de sinais.

O trabalho com a LP é respaldado nas pesquisas de Guarinello (2007), Richards (2006) e Karnopp (2011), já que é sabido que no aprendizado há uma relação entre língua e identidade, pois toda tentativa para aprender uma outra língua desperta no indivíduo um questionamento, uma perturbação, modificando no sujeito

aquilo que já estava escrito por uma primeira língua. Por essa razão, torna-se necessária a mediação pela Libras, uma vez que o surdo encontra-se ancorado, de forma fluente (ou não), na sua primeira língua, a de sinais, e poderá, por meio dela, internalizar a estrutura e os conceitos da Língua Portuguesa, atribuindo-lhe significado, percebendo os usos que com esta podem ser feitos, comparando as línguas e identificando as particularidade de cada uma.

No CAPI, os aspectos metodológicos do ensino de Português para os alunos surdos são desenvolvidos na perspectiva de uma segunda língua, acreditando no princípio de que a LP pode possibilitar ao surdo o desenvolvimento cognitivo, socioafetivo e linguístico. Para tanto, faz-se necessário que a língua seja concebida, segundo Martins-Cestaro (1999), como atividade discursiva, e não simplesmente como um código.

Os estudos a respeito da leitura e da escrita em segunda língua ainda são poucos e muitos recentes. Em virtude disso, no CAPI os professores propõem-se a experiência metodológica do Ensino Comunicativo de Línguas Estrangeiras (ECLE) que, conforme Richards (2006), consiste num conjunto aplicado ao ensino de línguas estrangeiras que levam os alunos a aprenderem um idioma por meio de atividades facilitadoras. Estabelece como meta a utilização da linguagem para uma comunicação significativa denominada competência comunicativa ou linguística.

Portanto, é necessário compreender que um ensino bilíngue para surdos é um direito definido pela Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (1996), respaldado na Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948). Segundo Souza (2011, p. 30-31),

> [...] O ensino bilíngue não deve ser pensado apenas na questão pedagógica de sala de aula, quando é disponibilizada a presença do intérprete. Faz-se necessário que o Projeto Político Pedagógico das escolas seja bilíngüe, com a participação dos sujeitos surdos, que as políticas educacionais contemplem uma educação que reconheça a surdez como diferença, e, principalmente, ultrapassem os muros da escola e atinjam outras instituições, em especial, a família.

Nessa perspectiva, percebemos que o ensino da pessoa surda precisa ser bilíngue, pois corresponde, como metodologia pedagógica, às necessidades linguísticas e cognitivas da pessoa com surdez, visto que respeita seus traços culturais e cognitivos.

Ensino superior para surdos: uma proposta em andamento

Políticas públicas têm sido implementadas para a efetivação da educação de surdos em nível superior. Entretanto, é preciso pensar: como os surdos estão inseridos nesse ensino? Como as universidades estão se preparando para receber e viabilizar a permanência dos alunos surdos no ensino superior?

São inúmeros os desafios enfrentados por alunos surdos que lutam por uma educação que respeite suas diferenças. O que encontramos é uma pedagogia de ouvintes para ouvintes ou de ouvintes para surdos que não conhece as especificidades do indivíduo surdo. Sobre isso, Perlin e Miranda (2011 apud SÁ, 2011, p. 106) afirmam:

> Na pedagogia dos ouvintes, o ensino predominante é em Português, o qual pode ser oral ou escrito. Os textos são todos em Português. As experiências são predominantemente auditivas, e contêm uma pedagogia para a identidade ouvinte.

Os depoimentos dos alunos surdos universitários entrevistados[4] apresentam algumas das dificuldades vivenciadas pela falta da Libras no processo de educação formal dos surdos, como ressalta A1:

> – A educação inclusiva é muito complicada; os ouvintes já conhecem a LP, para os surdos existe uma necessidade maior de estudar e pesquisar a

4 Os entrevistados são identificados no texto como A1, A2 e A3, com a finalidade de resguardá-los.

> LP. Sempre me reporto ao intérprete para saber o significado das palavras. Os professores falam muito, são muitas informações novas, é difícil. (Aluno entrevistado identificado como A1)

Muitas vezes, o professor, no contexto da sala de aula dos cursos de graduação, reporta-se aos surdos objetivando "incluí-los", acreditando que sorrir, acenar, desenhar, falar com o intérprete são ações que viabilizam uma educação igualitária requerida por estes. Alguns professores seguem tentando "adaptar" a aula, mas desistem, afirmando que não possuem formação para "trabalhar" com esses alunos. A respeito dessa falta de comunicação no espaço da sala de aula, o discente A2 argumenta que:

> – É preciso ter livros e textos adaptados em língua de sinais. Os técnicos universitários, o pessoal do apoio e membros do colegiado do curso precisam aprender a língua de sinais. É preciso cursos de Libras na universidade para atender a essa necessidade, principalmente os professores precisam aprender a língua de sinais. (Aluno entrevistado identificado como A2)

Pesquisas demonstram que o ingresso dos surdos no ensino regular é geralmente tardio; muitos surdos, no Brasil, não têm acesso a uma educação bilíngue. Seguem na escola formal sem conhecer a língua de sinais em tempo adequado e crescem sem ter conhecimento de sua língua natural.

Em seus discursos, os surdos apontam que não conheciam a língua de sinais, e muitos começaram a utilizá-la em rodas de conversas com seus pares surdos. Ou seja, a Libras foi passando "de mão em mão" entre os grupos de surdos nestes espaços sociais.

Outro fator que pode ser também um entrave nesse caminho de educação de surdos é o fato de muitos serem filhos de pais ouvintes, que por sua vez não conhecem a língua de sinais e as reais necessidades linguísticas, cognitivas e sociais dos seus filhos.

Sobre o processo educacional atual, os alunos universitários surdos apontam que:

> – Os surdos precisam de uma educação bilíngue. Primeiro precisam aprender a língua de sinais e depois o Português escrito. O bilinguismo é a melhor educação para os surdos. É preciso escolas bilíngues. Sou professora de surdos e uso a língua de sinais. É o melhor para os surdos (Aluno entrevistado identificado como A1).

Os surdos que estão nas universidades apontam que as maiores dificuldades vivenciadas por eles nesse espaço estão relacionadas à ausência da LS em seu processo educacional. Mesmo com a presença do intérprete na sala de aula, os colegas e os professores não reconhecem o *status* linguístico da Língua Brasileira de Sinais.

> – A academia não entende a necessidade dos surdos, o que causa muitos conflitos. Sonho futuramente ser um professor universitário, terminarei a graduação, farei especialização, mestrado... Para desenvolver um trabalho com Libras no Ensino Superior (Aluno entrevistado identificado como A1).

O aluno acredita que, no momento em que os surdos tomam posse da Língua de Sinais, o seu lugar social muda, e estes, como professores e falantes dessa língua, irão contribuir para que a comunidade acadêmica tenha conhecimento sobre ela:

> – Meu desejo é trabalhar na educação de crianças surdas, contribuir no processo de aprendizagem de crianças surdas em língua de sinais, pois sei que o Português é muito difícil, as palavras são complicadas. Tem muitas palavras que não conhecemos os sinais, para os surdos é muito difícil (Aluno entrevistado identificado como A3).

São inúmeros os mitos que ainda permeiam o universo acadêmico sobre os surdos e a surdez. Muitos ainda veem a LS como um Português feito com as mãos, sem estrutura sintática própria, e que necessariamente "deveria" ser uma língua universal. Assim os surdos se perdem em meio aos ouvintes e muitas

vezes não compreendem os assuntos trabalhados em sala de aula, recorrendo aos intérpretes ou aos colegas que tentam aprender a LS, fazendo uma relação entre signo e significado sem um estudo linguístico da referida língua. Com pouco conhecimento linguístico, esses ouvintes tornam-se auxiliares dos alunos surdos nesses espaços. Alves (2012, p. 70) aponta que

> mesmo com os avanços que encontramos atualmente, ainda há muito que fazer para que de fato ocorra uma política de inclusão, principalmente para o professor surdo, que passou por um processo de domínio ouvintista por tanto tempo.

Ao concordarmos que as leis que respaldam a inclusão não são efetivadas em todos os espaços educacionais brasileiros, constatamos que os surdos estão nas universidades inseridos em um contexto eminentemente oral. Quanto a isso, Slomski (2012, p. 34) referenda que

> a educação oralista parte do pressuposto de que a sociedade majoritária é ouvinte e que, portanto, para as pessoas se integrarem socialmente, necessitam falar, mesmo que possuam limitações na sua acuidade auditiva para a comunicação.

Assim, vimos nos relatos dos alunos que

> a obrigatoriedade do Português escrito causa muita angústia aos surdos, pois não conhecemos as palavras; nos esforçamos, mas escrevemos pouco. Os professores não entendem o quanto é difícil para os surdos e dizem que os surdos escrevem em nível muito básico (Aluno entrevistado identificado como A2).

É importante ressaltar que nem sempre os surdos ficam à margem do processo educacional, pois muitos conseguem ter acesso à LS desde criança, e isso não anula a obrigatoriedade da aprendizagem do Português escrito. Contudo, esse processo não

é permeado por uma metodologia de ensino de segunda língua, o que dificulta a educação dessas pessoas.

Para o aluno A3,

> estudar em salas inclusivas é muito difícil, o bom é a relação, as trocas, a convivência, mas a Língua Portuguesa é muito difícil. A aprendizagem em Língua de Sinais é muito melhor, entendemos muitos significados. (Aluno entrevistado identificado como A3).

Quando os surdos não têm contato com a Língua de Sinais, acabam desistindo da educação formal, e os que "sobrevivem" a esta realidade, trazem em suas memórias pessoais as mazelas decorrentes da ausência de uma língua. Nosso convívio profissional com os surdos nos permite afirmar que o acesso ao conhecimento por meio da Língua de Sinais garante o avanço social, cognitivo e linguístico dos surdos, permitindo que o lugar social deste grupo minoritário mude.

Segundo Alves (2012, p. 56)

> muitos surdos que entram nos cursos universitários não conseguem concluir a formação, pois encontram muitas dificuldades nesse processo, relacionando essas dificuldades principalmente com os problemas de linguagem. No contexto educacional atual, há uma luta pelo processo de inclusão de surdos, não como sujeitos passivos, mas, como sujeitos ativos no processo de educação formal de seus pares.

Os surdos relataram que, além da dificuldade comunicativa que vivenciam nesses espaços, a realização dos trabalhos acadêmicos causa muitas angústias, denunciando que essas limitações se dão no momento em que a exigência para o desenvolvimento das atividades seja em Língua Portuguesa escrita.

> – Os trabalhos acadêmicos são difíceis para os surdos, pois os professores dão pouco tempo

> para a entrega e os surdos precisam de mais tempo, pois precisamos sempre dos intérpretes. Para os ouvintes é mais fácil, pois muitas informações eles já têm e os surdos não (Aluno entrevistado identificado como A2).
>
> – As atividades acadêmicas solicitadas pelos professores se tornam difíceis por conta do Português; os resumos, os *slides*, as discussões, leituras de textos, tudo muito denso, devido a Língua Portuguesa, são muitos textos. O professor não sabe Libras, às vezes gesticula, mas há uma barreira na comunicação. Quando os intérpretes não estão, fico perdido. Eu oralizo pouco, e às vezes entendo o que escrevem no quadro (Aluno entrevistado identificado como A1).

Reconhecer o aprendizado da LS como fator preponderante para a ascensão social dos surdos nos faz refletir sobre o bilinguismo, pois muitos espaços acadêmicos oferecem apenas a presença do intérprete e afirmam ser bilíngues. Para Fernandes (apud SLOMSKI, 2012, p. 55),

> [...] ser bilíngue não é só conhecer as palavras, estruturas das frases, enfim a gramática de duas línguas, mas também, conhecer profundamente as significações sociais e culturais das comunidades linguísticas de que faz parte. E que o bilinguismo só é possível, associado ao biculturalismo, isto é, quando o indivíduo se identifica e convive, de fato, com os grupos linguísticos com quem mantém contato.

Isso aponta para o fato de que as relações com seus pares fortalecem os traços identitários dessa comunidade, fator muito ressaltado pelos estudiosos da área da surdez. Para eles, o fortalecimento do grupo permite o acesso de outros surdos à academia, além de reafirmar a maneira de ser do sujeito surdo. Strobel (2009), sobre Estudos Culturais, diz que é uma ferramenta de transformação, de percepção, de ver não mais de forma homogênea, mas de vida

social com seu jeito de ser, de fazer, que diferencia os grupos, no que faz emergir a "diferença". Corroborando com o pensamento de Strobel, A2 afirma que:

> – O ensino de surdos em língua de sinais é muito melhor, pois os surdos compreendem o mundo pelo visual. A educação bilíngue apresenta uma estrutura que respeita o jeito dos surdos, eu oralizo, mas a língua de sinais é muito melhor. Antes eu oralizava, usava muito a Língua Portuguesa. Quando eu conheci bem a língua de sinais eu percebi que minha aprendizagem era muito mais rápida. O Português tem uma estrutura para ouvintes, nós os surdos temos uma forma diferente de compreender o mundo, por meio da língua de sinais entendemos todas as coisas. Quando não há acesso a língua de sinais, não compreendemos os significados das coisas (Aluno entrevistado identificado como A2).

É preciso enfatizar o quanto é difícil a sobrevivência dos alunos surdos nos espaços acadêmicos e não acadêmicos. Muitos alunos surdos, no Brasil, não conseguem completar o ensino médio.

Em um ensino inclusivo que vise a atender as necessidades dos alunos surdos, faz-se necessário que os professores tenham conhecimento sobre as particularidades das pessoas que não ouvem, compreendendo a forma como esses entendem o mundo.

Em nossa atuação profissional, percebemos que algumas instituições superiores oferecem o serviço de intérpretes, o que não supre as reais necessidades linguísticas dos surdos. Ainda não existe uma política de fortalecimento da Língua de Sinais em todos os espaços acadêmicos, e o currículo geralmente não é adaptado para atender às necessidades desses alunos. Assim, eles ficam sozinhos no meio dos outros, muitas vezes excluídos das informações mais básicas que ocorrem nas universidades.

Considerações

Percebemos, durante o desenvolvimento da pesquisa, que a falta da LS na educação de surdos acarreta muitos problemas para este grupo, já que a Língua Portuguesa, que é a segunda língua para os surdos, é a que predomina em todos os espaços sociais e acadêmicos. A criação de escolas bilíngues para surdos é um assunto almejado por todos os entrevistados que sonham com uma educação propositiva de surdos para surdos, em um lugar em que a LS surja como fator primordial para o crescimento e desenvolvimento da pessoa com surdez. É preciso que haja contato de surdos com surdos para que a cultura e identidade do grupo sejam fortalecidas.

Vimos que há um longo caminho a percorrer para que a educação que os surdos querem, e a têm direito, seja uma realidade na vida da comunidade. Constatamos que a LS é a maior representante da identidade da pessoa com surdez, e que sem o uso dessa língua a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo da pessoa surda ficam comprometidos.

Analisamos, a partir da fala dos discentes surdos, que é necessário e urgente respeitar as particularidades do grupo. Entendemos que a educação dos surdos "passou" de uma filosofia oralista para uma proposta bilíngue requerida pelos sujeitos surdos, que propõe a presença de professores surdos no processo de educação deles, e este fato é motivador do seu processo de educação formal. Entendemos que os alunos surdos, em seus relatos, apresentaram como motivação, para sua formação, a vontade de participar do processo educacional de seus pares.

O estudo não objetivou apresentar resultados, mas incentivar a reflexão a respeito dos caminhos que a educação bilíngue para os surdos tem percorrido até os dias atuais, e apresentar as perspectivas que alunos surdos universitários têm a respeito da inclusão de surdos em nível superior.

REFERÊNCIAS

A educação que nós, surdos, queremos e temos direito. [S.l., [200-]]. (Documento elaborado pela comunidade surda a partir do Encontro de Surdos na Bahia, realizado na Reitoria da Universidade Federal da Bahia, em 2 de novembro de 2006) Disponível em: <www.eusurdo.ufba.br/arquivos/educacao_surdos_querem.doc>. Acesso em 15 set. 2013.

ALVES, Francislene Cerqueira. **Memória social de professores surdos universitários**. 2012. Dissertação (Mestrado em Memória: Linguagem e Sociedade)– Universidade Estadual do Sul da Bahia, Vitória da Conquista, 2012.

BASSO, Idavania Maria de Souza, STROBEL, Karin Lilian, MASUTTI, Mara. **Metodologia do ensino de Libras** – L1. Florianópolis: CCE, 2009.

BRASIL. Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **LeiDireito**, [s.l., [200-]]. Disponível em: <http://www.leidireito.com.br/lei-10436.html>. Acesso em: 10 jan. 2012.

________. Decreto n.º 5626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n.º 10436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o artigo 18, da Lei nº 10098, de 19 de dezembro de 2000. **Presidência da República**, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03_ato2004_2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em: 10 jan. 2012.

DOZIART, Ana. Bilinguismo e surdez: para além de uma visão linguística e metodológica. In: SKLIAR, Carlos (org.) **Atualidades da educação bilíngue para surdos**: processo e projetos pedagógicos. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

FERNANDES, E. **Linguagem e surdez**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GUARINELLO, Ana Cristina. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos**. São Paulo: Plexus, 2007.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. **Linguagem, surdez e educação**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sócio interacionista. 2. ed. São Paulo: Plexus, 2002.

MOURA, Maria Cecília de. **O surdo**: caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Reiventer, 2000.

QUADROS, Ronice Muller de; SCHMIEDT, Magali L. P. **Ideias para ensinar Português para alunos surdos**. Brasília, DF: MEC: Seesp, 2006.

QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de surdos**: A aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

RIBEIRO, L.; RIBEIRO, W. **O que é linguística aplicada**? [S.l.: 200-]. Disponível em: <http.www.sala.org.br>. Acesso em: 11 mar. 2013.

ROCHA, Solange. **Histórico do INES**. Rio de Janeiro: Espaço Informativo Técnico-Científico do INES, 1997. (Edição comemorativa 140 anos).

______. **O INES e a educação de surdos no Brasil**: aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Surdos em seu percurso de 150 anos. 2. ed. Rio de Janeiro: [s.n.], 2008.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes**. Uma viagem ao mundo dos surdos. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SKLIAR, Carlos. Sobre o currículo na educação dos surdos. **Espaço**, Rio de Janeiro, n.8, p. 38-43, 1997.

SKLIAR, Carlos. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

______. (org.) **Atualidade da educação bilíngue para surdos**: interfaces entre pedagogia e linguística: Porto alegre: Mediação, 1999.

SLOMSKI, Vilma Geni. **Educação bilíngue para surdos**: concepções e implicações práticas. Curitiba: Juruá, 2012.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **A educação do surdo no Brasil**. Bragança Paulista: Edusf, 1999.

SOUZA. Jorgina de Cássia Tannus. **Ouvidos silenciados, mãos que falam**: os surdos e a teleinformação. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

______. A família como agente de construção do letramento do sujeito surdo. In: SILVA, Luciene Maria e outros. **Pesquisa e formação em educação especial**. Salvador: CIAN, 2011.

SOUZA, Regina Maria. **Lingüística**, *educação e surdos*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 2. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2009.

STUMPF, Marianne Rossi. A educação bilíngue para surdos: relatos de experiências e a realidade brasileira. In: QUADROS, Ronice Muller de, e STUMPF, Marianne Rossi (org.). **Estudos surdos IV**. Petrópolis: Arara Azul, 2009. (Série Pesquisas).

CAPÍTULO 3

O PROFESSOR DE SURDOS COMO INTELECTUAL ESPECÍFICO: formação em pauta

Lucyenne Matos da Costa Vieira Machado

Introdução

Por se tratar de um tema atual na educação de surdos e por vivermos momentos de busca constante de novos especialistas que atuem nesta área, a formação está na pauta do dia.

Este texto tem como objetivo mostrar outros elementos importantes na formação dos professores de surdos para além da técnica. Elementos como a atitude e a contraconduta, conceitos trabalhados por Foucault, são elementos que compõem a ética e a estética dos profissionais que mais do que formação, se identificam com o trabalho com surdos e por isso se envolvem profissionalmente e pedagogicamente.

Trata-se de uma parte da tese de doutoramento defendida com essa temática e busca discutir, por meio das narrativas dos professores de surdos, sua função a partir de outros referenciais, como a história de vida e a mudança discursiva vivida na educação de surdos.

A formação dos professores de surdos...

A formação de professores de surdos é um tema forte nas rodas de conversas em diferentes momentos tanto num bom boteco quanto num curso de formação. Um assunto que instiga pelo fato de compreender que, com as discussões atuais na educação de surdos, com saberes sobre a Libras sendo instituídos, percebemos que diferentes percursos formativos desses profissionais vão constituindo o que hoje chamamos de educação bilíngue.

A ideia de educação bilíngue não vem como método fechado, com um percurso ou material formativo definitivo. Mas ela é constituída com as práticas discursivas e as experiências dos profissionais que se envolvem com a educação de surdos. Tanto as práticas, as experiências, quanto os movimentos em favor dos surdos, desenvolvem a ideia de educação bilíngue discursivamente. Então fica a pergunta: como temos construído a formação desses sujeitos ao longo do caminho que a educação bilíngue vem tomando?

Segundo Machado e Lunardi-Lazzarin (2010), a formação de professores de surdos no campo da inclusão é um dispositivo de governamentalidade dos sujeitos-docentes, já que produz efeitos de verdades específicos nos discursos. Na atual conjuntura, a formação docente vem com estratégia precisa na constituição de um corpo de sujeitos-professores interessados e sensibilizados nessa política. Vem responder a uma urgência histórica. Por governamento, Foucault (2006, p. 291-292) designa:

> E com essa palavra quero dizer três coisas: O conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer esta forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo a população, por forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança. A tendência que em todo o Ocidente conduziu incessantemente, durante muito tempo, à preeminência deste tipo de poder, que se chama de governo, sobre todos os

> outros – soberania, disciplina, etc, e levou ao desenvolvimento de uma série de aparelhos específicos de governo e de um conjunto de saberes.

Vale pontuar a necessidade urgente de formação de um conjunto de saberes político-pedagógicos para a constituição de um corpo de *expertise* a fim de que práticas relacionadas à propagação da política instituída sejam garantidas.

> Assim, os saberes legitimados pela formação de professores refinam o investimento de poder operado pelas instituições escolares, constituindo-se, nessa engrenagem, como uma estratégia de enquadramento dos sujeitos, especialmente em razão da necessidade de produzir alunos e professores dóceis, maleáveis, administráveis. Nessa paisagem em que se torna indispensável formar um determinado corpo de *experts* e colocar determinadas práticas em funcionamento, a educação especial constitui-se como uma *expertise*, um aparato de saber pedagógico emergente no contexto da modernidade para equacionar e continuar produzindo os estranhos - entre eles, os surdos – necessários à dinâmica de ordenamento dessa racionalidade (MACHADO; LUNARDI-LAZZARIN, 2010, p. 23).

Pensemos, então, nos familiares e cristãos que passam a fazer parte dos novos *experts* que compõem o cenário da educação de surdos por meio da educação bilíngue, pois chegam com um saber específico e com as verdades instituídas pelas práticas discursivas vividas no meio dos surdos. Passam a falar de igual para igual com os especialistas (que outrora sustentavam outra ordem discursiva: o oralismo) afirmando: "eu vi, eu experienciei, eu sou testemunha que saber Libras é fundamental na educação de surdos. Eu tenho esse saber...".

Nas falas das professoras, descritas abaixo, podemos perceber que os diferentes espaços de formação são construídos por motivações distintas também. Enquanto a primeira professora descreve a

pressão familiar no sentido de contribuir para a educação e cuidado dos irmãos surdos, a segunda explica sua motivação cristã ao se sentir convocada para a "obra" de salvação dos surdos e acaba se tornando professora por causa da demanda. Já a terceira aparece com a emergência da inclusão e com o encontro com esse sujeito surdo que a coloca nesse lugar.

> Magistério era o curso de tradição na minha família, então não poderia ser diferente comigo. Conclui o curso normal e comecei a trabalhar em uma creche em Viana. Foi quando uma prima que trabalhava com surdos, pois ela tinha um filho surdo e trabalhava na escola Oral e Auditiva em Vitória me convidou para fazer um curso oferecido pelo Estado. No princípio eu relutei, mas a minha mãe relutou mais ainda contra a minha decisão, pois ela cobrava que só ela levava meus irmãos para escola e precisava de ajuda. Foi por um pouco de pressão que tomei a decisão e fui fazer o curso junto com uma outra prima. (Prof.ª Janaína).

> Há mais ou menos 20 anos atrás interessei em fazer um curso de LIBRAS que na verdade foi o primeiro no município de São Mateus-ES ministrado por uma jovem que veio do Rio de Janeiro na Primeira Igreja Batista. Muito curiosa em conhecer a língua dos Surdos, fui a primeira aluna ouvinte a se matricular. Confesso que não foi nada fácil, mas fui em frente e, então, aconteceu que durante esse período fiquei grávida e precisei deixar a interpretação. (Prof.ª Rosa).

> Por querer aprofundar mais meus conhecimentos em 2008 sai da sala regular e passei a trabalhar no AEE da prefeitura de Vitória, cada dia me encanto mais em trabalhar com alunos surdos e vejo o quanto eu tenho de aprender e essa "falta de saber" me instiga a querer sempre mais informações. Tenho muito a aprender e que bom termos um grupo pra discussão de nossas práticas e teorias para embasar nosso trabalho. (Prof.ª Liana).

As práticas que há anos vêm instituindo o movimento surdo, e que alimentam esses grupos, constituem esse novo saber, essa verdade que está relacionada à experiência. O perigo se dá quando começa a se tornar uma verdade oracular[1] e não experiencial, quando as condições sociais no momento histórico em que se instituem as legitimam (como as leis e os decretos de Libras, por exemplo). Assim, as formações as tomam para si como um saber único e exclusivo, como a verdade do momento, da atualidade.

O professor de surdos como intelectual específico

A função do intelectual, de acordo com Foucault (2006, p. 249), não se resume a dizer, aos outros, o que deve ser feito:

> Com que direito o faria? Lembrem-se de todas as profecias, injunções e programas que os intelectuais puderam formular durante os dois últimos séculos, cujos efeitos agora se veem. O trabalho de um intelectual não é moldar a vontade política dos outros; é, através das análises que faz nos campos que são os seus, o de interrogar novamente as evidências e os postulados, sacudir os hábitos, as maneiras de fazer e de pensar, dissipar as familiaridades aceitas, retomar a avaliação das regras e das instituições e, a partir dessa nova problematização (na qual ele desempenha seu trabalho específico de intelectual), participar da formação de uma vontade política (na qual ele tem seu papel de cidadão para desempenhar).

Foucault continua em defesa de um posicionamento político do intelectual, uma vez que afirma que um regime político é inconsistente

1 A verdade oracular é exemplificada por Foucault na história na peça de Sófocles: Édipo, o Rei. Ali, Foucault problematiza a verdade oracular como aquela que provavelmente jamais será questionada. Vem com força. Apesar disso, o servo de Laio (o rei) traz uma verdade da experiência; aquela que diz: eu vi, então posso dizer.

quando indiferente à verdade, e perigoso quando pretende prescrevê-la. E o intelectual, quando tem como função o "dizer verdadeiro", precisa ter cuidado com essa função, e não se trata de um dizer prescritivo, mas analítico das relações que os sistemas de pensamento vão se constituindo. O seu papel consiste em fazer a crítica.

Em vários cursos proferidos no Collége de France, o autor trabalha a questão da arte de governar analisando os sentidos e dispositivos que constituem essa arte historicamente no exercício do poder e do saber. Afirma que a ideia dessa arte está ligada diretamente à descoberta e ao conhecimento de uma verdade. E "[...] isso implica a constituição de um saber especializado, a formação de uma categoria de indivíduos também especializados no conhecimento dessa verdade" (FOUCAULT, 2010b, p. 46).

Diante disso, Foucault nos alerta para algo que acontece inversamente a constituição desse saber especializado com a verdade constituída, que diz respeito ao "[...] fato de um certo número de indivíduos apresentarem-se como especialistas da verdade a ser imposta à política é porque, no fundo, eles encobriram qualquer coisa" (FOUCAULT, 2010b, p. 46).

Quando um sistema de pensamento (e em nosso caso aqui, o cenário da educação de surdos é esse sistema) começa a constituir verdades que vão se modificando, os saberes especializados, por sua vez, também vão tomando outros rumos e criando especialistas nesses saberes.

No nosso caso, "o saber da Libras", como um saber especializado, vai tomando espaço de forma institucionalizada, abrindo caminhos e possibilidades outras para a existência da educação bilíngue para os surdos em nossa atualidade, substituindo o especialista em surdez. Temos, pelo menos, quatro novos especialistas nesse quadro atual: os professores bilíngues, os intérpretes de Libras, os instrutores de Libras e os professores de língua portuguesa como segunda língua.

O papel do intelectual pode também ser confundido e muitas vezes enaltecido por alguns. Foucault (2010a) também chama atenção para isso em conversa com José, um operário da Renault. José diz:

> O papel do intelectual que se põe a serviço do povo pode ser o de reenviar, amplamente, a luz que vem dos explorados. Ele serve de espelho. [E o próprio responde:] Pergunto-me se você não exagera um pouco o papel dos intelectuais. Estamos de acordo, os operários não precisam dos intelectuais para saber o que fazem, eles próprios o sabem muito bem. [...] Seu papel não é o de formar a consciência operária, visto que ela existe, mas de permitir a essa consciência, a esse saber operário entrar no sistema de informações, difundir-se e ajudar, consequentemente, outros operários ou pessoas que não têm consciência do que se passa (FOUCAULT, 2010a, p. 87).

E então José conclui dessa fala de Foucault:

> E, a partir daí, o intelectual favorece as trocas. Então, ele não vai dizer aos operários o que é preciso fazer. Ele reúne as ideias. Escreve. Acelera as trocas, as discussões entre as pessoas sobre o que as divide (FOUCAULT, 2010a, p. 87).

E ainda discutindo com Deleuze, Foucault afirma categoricamente:

> Ora, o que os intelectuais descobriram recentemente é que as massas não necessitam deles para saber; elas sabem perfeitamente, claramente, muito melhor do que eles; e elas o dizem muito bem (FOUCAULT, 2005, p. 71).

Essa é a nova relação com a prática que Deleuze e Foucault chamam atenção no papel do intelectual. Para eles

> é por isso que a teoria não expressará, não traduzirá, não aplicará uma prática; ela é uma prática. [E Deleuze completa:] Uma teoria é como uma caixa de ferramentas. [...] É preciso que sirva, é preciso que funcione (FOUCAULT, 2005, p. 71).

O verbete *Intelectual* no vocabulário de Foucault (2005) nos dá mais pistas para pensarmos e levantarmos questões sobre o papel desse sujeito na sociedade atual.

> Tradicionalmente, a politização de um intelectual, segundo Foucault, levava-se a cabo segundo dois eixos: sua posição de intelectual na sociedade burguesa e a verdade que trazia à luz em seu discurso. Um intelectual dizia a verdade àqueles que não a viam e em nome daqueles que não podiam dizê-la. Assim, o intelectual de "esquerda" tomava a palavra e, como representante universal, se lhe reconhecia o direito de falar como mestre da verdade e da justiça. [...] Foucault opõe a essa figura do "intelectual universal" a figura do intelectual específico. Enquanto o intelectual universal deriva do "jurista-notável" (do homem que reivindicava a universalidade da lei justa), o intelectual específico deriva do "sábio-experto" (FOUCAULT, 2005, p. 80, grifo nosso).

Continuando na linha de discussão sobre o intelectual específico, tomo como referência o texto de Francesco Paolo Adorno (2004), que traz uma discussão levantada por Foucault em seu curso "A Coragem da Verdade", sobre a tarefa do intelectual num modelo socrático. Ele começa apontando para a diferença que Foucault percebe entre o intelectual universal e o intelectual específico, conforme citado no próprio verbete do vocabulário. O universal é portador da verdade e da justiça. Quase uma consciência da sociedade. Essa visão "universal" lhe permite distinguir o certo do errado, o verdadeiro do falso, e faz com que esses intelectuais não ajam sobre questões práticas e locais, e por isso acabam mantendo um discurso generalista.

Para Foucault, essa figura, em nossos tempos, deve ser substituída pelo intelectual específico, que age segundo outra relação entre teoria e prática. Age sobre problemas práticos, locais. Devido à sua relação com o conhecimento de um campo específico, opera com uma crítica determinada. Seu papel político não se refere apenas a criticar os conteúdos ideológicos em busca de uma ideologia justa.

> É antes saber se é possível constituir uma nova política de verdade. O problema não é mudar a consciência das pessoas ou o que elas têm na cabeça, mas o regime político, econômico e institucional de produção de verdade (ADORNO, 2004, p. 43).

Ao lidarmos com a verdade como produto de um jogo de forças que opera sobre a maquinaria social criando regimes, podemos concluir, então, que não existe nem uma natureza, nem uma essência da verdade se refletindo no mundo. Portanto, o intelectual "específico" tem seu papel bem determinado na ação sobre as diferentes verdades.

Partindo dessa premissa, podemos concluir que o papel desse intelectual é desestruturar o presente. Não a partir de uma simples crítica desse presente, "mas na tenacidade em demonstrar a contingência do presente, em desestruturá-lo como resultado de um processo histórico". (ADORNO, 2004, p. 43). E exclui qualquer possibilidade de prever o futuro. Ele deve dizer como é hoje, fazendo aparecer como não sendo de fato e como poderia não ser.

Seu papel pode ser retomado na perspectiva de Focault.

> Desde que ele renuncie a se considerar como a consciência universal da sociedade e se dedique à discussão de alguns problemas específicos, a questão é saber qual será o real impacto de sua crítica sobre a sociedade e que tipo de relação se estabelecerá entre seu trabalho teórico e sua prática de vida (ADORNO, 2004, p. 44).

Segundo Foucault, é a responsabilidade de cada um estar engajado numa mudança social ampla e profundamente crítica. "A função do intelectual é ajudar a formular corretamente os problemas" (ADORNO, 2004, p. 45). Não cabe ao intelectual apontar para um sistema correto ou incorreto, mas mostrar como acontece, destrinchar os processos, dizer como funciona determinado regime. Cabe às pessoas fazerem suas escolhas.

Em segundo lugar, para Foucault, a partir da problematização dos problemas locais, o intelectual se torna capaz de pensar problemas gerais. Inclusive, a opção por problemas locais que são analisados pelo intelectual acabam por estar relacionados a questões individuais.

> É a partir de si que se pode fazer funcionar questões técnicas e locais que representam outros tantos pontos de vista que levam a uma visão do conjunto da sociedade e de seu funcionamento. O intelectual deve ser capaz se interrogar enquanto cidadão preocupado com as questões técnicas e questões cotidianas. Ele mesmo poderá ser o motor de análises teóricas justamente a partir de seus questionamentos pessoais. Dito de outro modo: ele deve ser capaz de permutar sua posição de intelectual com sua posição de cidadão (ADORNO, 2004, p. 46).

Enfim, o trabalho do intelectual, para além da função política, mas por conta da sua ligação com a vida prática e as questões teóricas defendidas, também está ligado a uma existência ética e estética.

A fim de que o intelectual não caia na armadilha dos jogos de poder quando está na luta política das minorias dando sua contribuição à causa com seu conhecimento técnico, ele deve se limitar a fazer seu trabalho, porém, sem nunca perder sua capacidade crítica profunda que está ligado, diretamente, ao seu papel.

Diante dessa mudança de perspectiva quanto ao trabalho do intelectual, e do seu papel, definido pelo próprio filósofo como a "Desestruturação do Presente", Foucault promove uma discussão sobre o que é denominado por Baudellaire como "atitude de modernidade". Ele o faz quando discute o PRESENTE como um conceito, analisando uma resposta de Kant a seguinte pergunta: *Was ist Aufklarung*[2] Que traduzindo: *O que são as Luzes?*

Para Foucault (2005), Kant em sua resposta levanta um problema novo analisando o presente como pura atualidade, pois quando o analisa, não o faz a partir de um resultado de uma ação que seria futura

2 *O pintor da vida moderna*, um livro.

ou de uma totalidade. "Ele busca uma diferença: qual a diferença que ele introduz hoje em relação a ontem?" (FOUCAULT, 2005, p. 337).

A hipótese que Foucault levanta é a de que esse texto de Kant é uma reflexão sobre a atualidade de seu trabalho já que se encontra entre uma análise crítica e uma análise histórica do mesmo. E essa reflexão sobre a "atualidade" do trabalho em questão, para Foucault, é um esboço do que poderia se chamar de "atitude de modernidade".

> Por atitude, quero dizer um modo de relação que concerne à atualidade; uma escolha voluntária que é feita por alguns; enfim, uma maneira de pensar e de sentir, uma maneira também de agir e de se conduzir que, tudo ao mesmo tempo, marca uma pertinência e se apresenta como uma tarefa (FOUCAULT, 2005, p. 342).

A modernidade para Foucault tem algumas caracterizações específicas. E o próprio busca em Baudelaire[3] a inspiração para discutir esse tema. Uma característica é a frequência com que a modernidade é vista como uma "ruptura da tradição, sentimento de novidade, vertigem do que passa" (FOUCAULT, 2005, p. 342). Para Baudelaire, segundo Foucault:

> [...] ser moderno não é reconhecer e aceitar esse movimento perpétuo; é ao contrário, assumir uma determinada atitude em relação a esse movimento; e essa atitude voluntária, difícil, consiste em recuperar alguma coisa de eterno que não está além do instante presente, nem por detrás dele, mas nele (FOUCAULT, 2005c, p. 342).

A atitude de modernidade toma o alto valor que tem o presente, mas sem se eximir de imaginá-lo diferente do que é, transformando-o sem destruí-lo, mas captando-o.

3 Na obra *O pintor da vida moderna*.

> A modernidade baudelairiana é um exercício em que a extrema atenção para com o real é confrontada com a prática de uma liberdade que simultaneamente, respeita esse real e o viola (FOUCAULT, 2005, p. 344).

Outra característica da modernidade, para além da relação com o presente, é a relação consigo mesmo.

> Ser moderno não é aceitar a si mesmo tal como é no fluxo dos momentos que passam; é tornar a si mesmo como objeto de uma elaboração complexa e dura (FOUCAULT, 2005, p. 344).

Essa atitude voluntária de modernidade requer, como diz Foucault, um ascetismo indispensável.

> O homem moderno, para Baudelaire, não é aquele que parte para descobrir a si mesmo, seus segredos e sua verdade escondida; ele é aquele que busca inventar-se a si mesmo. Essa modernidade não liberta o homem em seu ser próprio; ela impõe a tarefa de elaborar a si mesmo (FOUCAULT, 2005, p. 344).

Na aula de 5 de janeiro de 1983, no curso "O Governo de si e dos outros", Foucault lê a resposta que Kant deu à pergunta sobre "O que são as luzes?": "A saída do homem da sua menoridade, pela qual ele próprio é responsável" (FOUCAULT, 2010b, p. 25). E quando Foucault, nessa mesma aula, vai discorrendo detalhadamente sobre o que Kant diz sobre esse assunto, o autor entra na questão da capacidade do homem de elaboração de sua própria subjetividade, de governar a si mesmo. E a isso, chama de *atitude*. Não é apenas um trabalho político, mas estético. Diante do exposto, é possível pensar o professor de surdos como um intelectual específico? Por que razão isso se torna uma questão do nosso presente?

Concluindo sem de fato concluir...

Se pensarmos a trajetória histórica desses novos *experts*, percebemos que já foram "apenas" intérpretes em igrejas e em associações, além de bons cristãos e familiares, ou ainda, quando não familiares, simpatizantes com a causa surda por algum chamado de Deus, por alguma missão especial. O trabalho sempre foi altamente relacionado a uma vivência pessoal com o sujeito surdo. Com isso, tornam-se detentores de um saber perigoso: o saber da palavra, ou seja, o próprio poder da enunciação. Esse saber e, por consequência, as relações de poder evidentes, os colocam constantemente num lugar de destaque em situações diversas, mexendo, muitas vezes, com a sua própria humanidade, com a tentação de conduzir as minorias, manipular as palavras, criando regimes de verdades.

Por quanto tempo entenderam que seu papel principal era retirar os surdos do "lado sombrio" do mundo do silêncio, para a luz do mundo ouvinte... uma espécie de exercício do poder pastoral sobre esse sujeito menor e governável. Entendendo a conduta

> [...] como de fato, a atividade que consiste em conduzir, a condução, [...], mas é também a maneira como se deixa conduzir, a maneira como é conduzida e como, afinal de contas, ela se comporta sob o efeito de uma conduta [...] (FOUCAULT, 2008, p. 255).

E de uma certa forma, levar a esse sujeito o esclarecimento, muitas vezes se colocando como sendo "próprio esclarecimento", definindo uma espécie de estatuto ontológico a fim de tirar o surdo do seu estado de menoridade conduzindo-o ao estado de maioridade[4].

4 Foucault (2010) afirma que o estado de menoridade, para Kant, é justamente quando o homem se coloca para ser dirigido por outro.

E se hoje, na esteira de Foucault, é ousado colocar esses professores nesse lugar do intelectual específico, é porque acredita-se que tanto a Língua de Sinais quanto a educação de surdos vêm ganhando contornos acadêmicos consideravelmente fortes com o conjunto de saberes que se formam ao redor das práticas que constituem esse campo teórico.

Então, quando se ousa pensar em professores de surdos, que hoje se constituem bilíngues, devem ser assumidos alguns compromissos e observados alguns cuidados. Principalmente se caem na armadilha de não exercitar a aliança entre a prática de vida e o conhecimento teórico como uma forma ética de vivência. Faz-se necessário olhar-se no espelho e observarmos como nos subjetivamos, como tomamos a ATITUDE. Fazem o que dizem?

Nesta perspectiva, a contraconduta nos permite direcionar nossos olhares para um lugar técnico e ético ao alcançe do saber para o sujeito surdo. Com isso, Foucault denomina movimentos de contraconduta como possibilidade:

> [...] movimentos específicos que são resistências, insubmissões, algo que poderíamos chamar de revoltas específicas de conduta [...]. São movimentos que têm como objetivo outra conduta, insisto: é querer ser conduzido de outro modo, por outros condutores e por outros pastores, para outros objetivos e para outras formas de salvação (FOUCAULT, 2008, p. 257).

Esses profissionais, professores de surdos, vivenciam movimentos de contraconduta. Querem ser conduzidos de outras formas. Quando as professoras Janaína, Roa e Liana, num grupo de outras professoras, contam como iniciaram seus trabalhos, buscam ser conduzidas de outra forma, já que percebem que a necessidade da formação se instala quando o discurso vai se modificando. Saberes vão se alternando. Vale ressaltar, por exemplo, a atuação como intérpretes informais numa época em que a língua de sinais não era conhecida e era amplamente confundida com gestos.

Quando exercem essa atitude de serem conduzidas de outro modo, mesmo dentro de um sistema fechado tornam-se sujeitos capazes de verdade. Adorno (2004) levanta algumas questões extremamente necessárias: "Qual a relação entre verdade e a crítica do trabalho do intelectual? Para que reconhecer se a crítica é autêntica e verdadeira? Em quem confiar e por quê?" (ADORNO, 2004, p. 54). Essas questões, segundo o autor, visam encontrar critérios que permitam verificar a autenticidade da crítica feita pelo intelectual. O autor argumenta que é necessário responder a essas questões porque em primeiro lugar, "a resposta constitui a chave da atitude política pessoal" e em segundo lugar, "o vínculo, que é desde o princípio ético entre o dizer e fazer representa o critério para julgar a validade e a veracidade de uma posição política" (ADORNO, 2004, p. 54).

E, por fim, mais do que uma atitude técnica e prática, a formação dos professores de surdos implica uma escolha estética ao pensar nas experiências, e nas vivências e nas atitudes que devem ser tomadas, já que estão relacionadas diretamente com os movimentos surdos e com as lutas implementadas por este grupo minoritário

REFERÊNCIAS

ADORNO, Francesco Paolo. A tarefa do intelectual: o modelo socrático. In: GROS, Frédéric (org.). **Foucault**: a coragem da verdade. Trad. de Marcos Marcionilo São Paulo: Parábola editorial, 2004.

FOUCAULT, Michel. Os intelectuais e o poder: conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze. In: ______. **Microfísica do poder**. Trad. Roberto Machado ... 21. ed. Rio de Janeiro: Editora Graal, 2005.

______. O que são as luzes? In: MOTTA, Manoel de Barros da (org.). **Ditos e escritos II**: arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

______. Poder e saber. In: MOTTA, Manoel de Barros da (org.). **Ditos e escritos IV**: estratégia, poder-saber. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

______. O cuidado com a verdade. In: MOTTA, Manoel de Barros da (org.). **Ditos e escritos V**: ética, sexualidade e política. Trad. Elisa Monteiro e Inês A. D. Barbosa. 2. ed.Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

______. Segurança, território e população. . Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

______. O intelectual serve para reunir idéias mas seu saber é parcial em relação ao saber operário. In: MOTTA, Manoel de Barros da (org.). **Ditos e escritos VI**: Repensar a política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

______. Conversando com Michel Foucault. In: MOTTA, Manoel de Barros da (org.). **Ditos e escritos VI**: repensar a política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FOUCAULT, Michel. **O governo de si e dos outros**. São Paulo: WMF/ Martins Fontes, 2010.

______. **Do governo dos vivos**: curso no Collége de France, 1979-1980 (excertos). Trad. Nildo Avelino. Rio de Janeiro: Achiamé, 2010.

MACHADO, Fernanda de Camargo; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise. Formar, tolerar, incluir: tríade de governamento dos professores de surdos. In: LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise; LOPES, Maura Corcini; MACHADO, Fernanda de Camargo (org.). **Cadernos de Educação**, Pelotas, ano 19, n. 36, p. 19-44, maio-ago. 2010.

CAPÍTULO 4

TECENDO LEITURAS NAS PESQUISAS SOBRE LIBRAS: sentidos atribuídos ao seu ensino na educação superior

Emmanuelle Félix dos Santos

Introdução

A Língua Brasileira de Sinais, atualmente, tem apresentado repercussão no cenário nacional, haja vista as conquistas do seu reconhecimento e, por conseguinte, as políticas de inclusão dos surdos. Entretanto, durante anos, a Língua de Sinais foi considerada como um amontoado de gestos, incapaz de expressar o pensamento.

Historicamente a Língua de Sinais é aludida pelo marco ocorrido na cidade de Milão, em 11 de setembro de 1880. Neste aporte histórico temporal incidiu a II Conferência Internacional de Educadores de Surdos, o inesquecível *Congresso de Milão*, que ocasionou, mundialmente, a proibição do uso da Língua de Sinais, destituindo seu uso nos espaços públicos, inclusive nos espaços escolares.

Assim, o Brasil, que iniciara vinte e três anos antes o trabalho com a Língua de Sinais, por meio da implantação do Instituto dos Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e da influência do professor surdo Huet, adere à tendência educacional mundial e extingue a Língua de Sinais do processo educacional dos surdos (GOLDFELD, 2002).

Para Ferreira (2010), pesquisadora da Língua Brasileira de Sinais, os estudos linguísticos se constituíram, por muito tempo, apenas por demarcações de sua evolução história e pouco direcionavam os olhares para as estruturas da linguagem, negligenciando, assim, as pesquisas sobre as Línguas de Sinais tanto no Brasil quanto no mundo. Hipoteticamente, podemos atribuir que parte da responsabilidade do que ocorreu em Milão, isto é, a proibição do uso das Línguas de Sinais pelas escolas, pelos pais de surdos e pelos próprios surdos, se deve à ausência destes estudos.

Somente em meados de 1960, houve uma ascensão nos estudos sobre a Língua de Sinais, mediante a influência do linguista Stokoe, que, juntamente com um grupo de pesquisadores, contribuiu significantemente para a desconstrução de conceitos equivocados sobre ela ao descrever os parâmetros[1] da Língua de Sinais Americana (ASL). Esta descrição corroborou, no Brasil, os trabalhos de Ferreira-Brito (1990), que descrevem os parâmetros fonológicos da Libras (SANTOS; SANTOS; SANTOS, 2013).

Além da relevância dos estudos linguísticos, se destacam, no processo de reconhecimento dessa língua, os movimentos dos surdos e das unidades da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), que, vigorosamente, alavancaram discussões na projeção de instituir legalmente a Libras.

> Os movimentos sociais alavancados pelos surdos estabeleceram como uma das suas prioridades o reconhecimento da língua de sinais nos últimos quinze anos. Foram várias as estratégias adotadas para tornar pública a Libras. Entre elas, citamos os projetos de lei encaminhados em diferentes instâncias governamentais e a formação de instrutores de língua de sinais em vários estados brasileiros (QUADROS, 2006, p. 142).

1 Podemos compreender parâmetros como conjunto de propriedades distintivas (sem sentido) e de regras que compõem o sinal (refere-se à palavra nas línguas orais). Inicialmente Stokoe propôs a decomposição da ASL em três parâmetros principais: configuração de mão, locação e movimento da mão (QUADROS, 2004).

Consequência dessas lutas, em 2002, é aprovada a Lei 10.436, que reconhece a Libras enquanto língua oriunda dos surdos, e em 2005, o Decreto 5.626, que regulamenta a referida Lei. Esses documentos legais têm possibilitado, ao surdo e à sua língua, uma visibilidade outrora nunca vista no cenário acadêmico, pois abrangem questões políticas e filosóficas para a educação e saúde dos surdos.

Dentre os tópicos abordados nesses documentos legais, destaca-se, neste trabalho, o enfoque que foi dado à Libras como componente curricular no ensino superior. A inserção desse componente curricular, de caráter obrigatório em todos os cursos de licenciatura, em nível médio e superior, bem como nos cursos de Fonoaudiologia e Educação Especial, e de caráter optativo nos cursos de bacharelado, impôs às Instituições de Ensino Superior (IES) uma nova organização curricular.

Assim, acredita-se que a inclusão desse componente curricular tem proporcionado inúmeras discussões na academia, bem como tem permitido uma abertura maior nos debates educacionais em cenário nacional. Isto posto, instiga-nos, com a produção deste trabalho, verificar, dentre os resumos sobre Libras publicados nos periódicos eletrônicos da SciELO[2], quais os sentidos que são atribuídos ao seu ensino nas IES. Sendo assim, tornou-se oportuno fazer um levantamento dos aspectos e dimensões que vêm sendo privilegiados, ou não, nas pesquisas sobre a Libras. Para tanto, buscou-se fazer uma inventariação dos trabalhos na área, especificamente resumos indexados nos periódicos eletrônicos da SciELO, que, apesar do pouco tempo de existência, datada a partir do ano de 1997, possuem relevância no campo da pesquisa científica por contemplar temas significativos e atuais, como o desta pesquisa e, principalmente, por serem de fácil acesso.

2 É a Scientific Electronic Library Online (Biblioteca Científica Eletrônica em Linha) e se caracteriza como um modelo de publicação eletrônica eficiente de periódicos científicos na internet. (http://www.scielo.org/php/level.php?item=1&lang=pt&component=56)

Destarte, o estudo em questão, por um lado, possui um caráter prático, na medida em que se baseia no levantamento bibliográfico de 41 resumos de artigos sobre Língua Brasileira de Sinais, publicados e indexados até a data vinte e sete de junho de dois mil e treze, na biblioteca eletrônica referenciada; por outro lado, o trabalho tem um caráter teórico, em função de tentar promover uma discussão sobre o estado da arte com base nos textos analisados.

Considera-se, neste trabalho, o resumo como um gênero de discurso e objeto cultural da esfera acadêmica que informa objetivamente o leitor sobre certa produção em uma determinada área, tempo, condições, realidade e finalidades específicas (FERREIRA, 2002). E justamente por ser um objeto cultural e por desencadear estruturas afins, tornou-se necessário, em alguns trabalhos, a leitura completa do texto final, neste caso, dos artigos, para que não fizéssemos uma leitura equivocada dos resumos.

Em suma, essa pesquisa não esgota as possíveis leituras dos resumos na SciElo, apenas tenta apresentar temáticas evidenciadas nos trabalhos encontrados, dando ênfase à categoria: ensino de Libras nas IES. Por fim, apresenta as prováveis conclusões sobre o objetivo, convidando a refletir sobre o que se tem produzido na área e quais as lacunas que existem, com o intuito de suscitar futuras pesquisas que contribuam para o avanço da educação.

O que os resumos dos artigos tecem sobre Libras?

A pesquisa com base na leitura de resumos para análise do seu conteúdo apresenta limitações e possibilidades. Dentre as limitações, compreende-se que o resumo, por ser um texto sintético, pode deixar escapar elementos articuladores implícitos do estudo realizado e, nesse caso, haverá necessidade de recorrer ao texto na íntegra. Dentre as possibilidades, esse gênero textual traz em si uma ideia sintética que apresenta o todo, ou seja, uma visão panorâmica do estudo realizado.

Anuindo com Ferreira (2002, p. 270),

> é possível ler em cada resumo e no conjunto deles outros enunciados, outros resumos, outras vozes, e perceber a presença de certos aspectos significativos do debate sobre determinada área de conhecimento, em um determinado período.

Ao realizar o levantamento das pesquisas sobre Libras enquanto componente curricular no ensino superior, utilizando as categorias LIBRAS e DISCIPLINA[3], foram encontrados apenas dois trabalhos. Contudo, ao fazer uma leitura minuciosa desses resumos, apenas um, que abordaremos posteriormente, contemplava a discussão. Não localizando trabalhos suficientes que permitissem compreender as discussões em torno dessa temática, tornou-se necessário ampliar a categoria de busca para LIBRAS, que permitiu uma amplitude de 50 resumos, incluindo os dois encontrados anteriormente.

Ao ler os resumos, foi possível delinear e correlacionar outras temáticas, igualmente relevantes, dais quais tentaremos descrever alguns aspectos e dimensões. Ratificamos que, dentre os 50 resumos encontrados, nove foram excluídos da análise. Isso porque oito deles não versam sobre Libras enquanto uma língua, mas, semanticamente, como uma unidade de medida, e um por abordar a temática audiodescrição de uma literatura para cegos. Neste contexto, apesar de a literatura ter sido legendada e interpretada para a Libras, não havia uma discussão significativa do trabalho desse gênero textual com surdos ou deficientes auditivos. Assim, nosso objeto de estudo se restringiu a 41 resumos, que tentaremos delinear.

É importante salientar que as pesquisas sobre Libras tiveram um crescimento significativo posterior ao seu reconhecimento, em 2002. Dos 41 resumos analisados, apenas um trabalho foi publicado, em 2000, e esse assumiu em seu corpo discussões emergentes

3 Utilizamos como categoria a palavra disciplina e não componente curricular devido ser esse o termo utilizado na Lei n.º 10.436/02. Contudo, no decorrer do texto utilizaremos o termo componente curricular por ser o mais empregado nas legislações mais atuais, porém com a mesma acepção de disciplina.

das políticas públicas da educação dos surdos, tais como o papel fundamental da Língua de Sinais no processo educacional dos sujeitos surdos (LACERDA, 2000), e a inserção do intérprete na sala de aula comum. A partir do reconhecimento da Libras, o aumento do número de artigos publicados na SciELO oscilou, com uma elevação, entre 2006 e 2009, de 7 produções.

Ao tecer leituras dos 41 resumos, inicialmente do título, objetivos e palavras-chave, pôde-se agrupá-los em temáticas afins. Contudo, ocasionalmente, algumas palavras-chave divergiam do título e dos objetivos, optando por excluí-las na realização da categorização.

As temáticas elencadas foram: a) Inclusão do surdo; b) Aquisição da linguagem (Libras e Língua Portuguesa); c) Intérprete de Libras; d) Identidade, cultura e religião; e) Educação e tecnologia; f) Arte e educação; g) História da educação dos surdos; e h) Formação profissional em Libras. Incluímos, nessa última temática, dois resumos que tratam do componente curricular Libras, nas IES, devido ao fato do componente curricular desempenhar função formativa. Contudo, estes dois trabalhos serão discutidos separadamente.

Os resumos relacionados à temática *Inclusão do surdo* totalizam 13, sendo que cinco referem-se à esfera da saúde e oito tratam da inclusão nos espaços educacionais, três no ensino superior e cinco na educação básica. Dos cinco relacionados à saúde, dois versam, especificamente, sobre inclusão enquanto acesso do surdo aos espaços públicos que prestam atendimento à saúde, já os demais resumos, apesar de abordarem o acesso do surdo a esses espaços, intensificaram o estudo sobre o processo de comunicação do surdo com os profissionais da saúde.

> Quando os pacientes surdos e os médicos se encontram, se deparam com barreiras comunicativas que comprometem o vínculo a ser estabelecido e a assistência prestada, podendo interferir no diagnóstico e no tratamento. Ficou clara a necessidade de as instituições públicas oportunizarem programas que visem à formação dos profissionais para adequada assistência aos pacientes surdos (CHAVEIRO; PORTO; BARBOSA, 2009, p. 147).

Esses resumos denunciam que os surdos não têm acesso adequado aos atendimentos públicos da saúde, conforme está assegurado nas políticas públicas, especificamente no Capítulo VII do Decreto 5.626/05, que trata prioritariamente da garantia do direito à saúde das pessoas surdas ou com deficiência auditiva.

A ausência de profissionais qualificados acarreta, ao surdo e ao profissional da saúde, sentimentos de recusa e de impotência. "O surdo não tem alcançado uma comunicação efetiva durante o atendimento de saúde, no qual experimenta sentimentos negativos, necessitando da presença de um profissional intérprete" (CARDOSO; RODRIGUES; BACHION, 2006, p. 553).

Assim, os três resumos concluem que há barreira comunicacional no atendimento ao surdo e apontam a necessidade de um intérprete neste espaço, bem como a necessidade de formação, na área, para os profissionais da saúde, conforme se pode constatar nos escritos de Pagliuca, Fiuza e Rebouças (2007, p. 411): "Para aperfeiçoar a comunicação, sugere-se o preparo profissional na graduação e cursos de LIBRAS. Conforme se conclui, existe dificuldade da enfermeira ao se comunicar com o deficiente auditivo".

Em relação aos resumos que discutem a inclusão no âmbito escolar, os que se referem à Educação Básica fazem uma discussão à luz dos aparatos legais com propostas de educação bilíngue e inclusão. Sobre isso, Lodi (2013, p. 49) considera que "[...] os sentidos dos conceitos de educação bilíngue e de inclusão nos dois documentos legais têm alimentado velhas tensões e inviabilizado o diálogo entre proposições da Política de Educação Especial e do Decreto 5.626/05". Essas tensões são visibilizadas nas lutas e mobilizações dos surdos, que se intensificaram em 2011 no movimento Setembro Azul[4].

4 O Setembro Azul pode ser entendido como o marco fundamental no que diz respeito à mobilização nacional na defesa das escolas bilíngue para surdos. O Setembro Azul é um movimento social motivado por uma crítica à atual política de educação especial, que tem como prioridade o modelo da inclusão, ou seja, colocar os surdos em escolas regulares e, posteriormente, o fechamento das escolas especiais (disponível em: < http://setembroazul.com.br/>. Acesso em: 20 jul. 2013).

A defesa da educação bilíngue é uma realidade recente e ainda não homogênea entre as próprias comunidades surdas. Petean, Lopes e Borges (2002, p. 195), ao pesquisarem sobre a temática, ainda em 2002, relatam o desconhecimento do tema pelos familiares dos surdos:

> A escolarização é considerada como importante, mas o ensino bilíngue não é aceito, demonstrando o desconhecimento destas mães em relação aos benefícios que este tipo de educação pode trazer para o desenvolvimento de seus filhos.

É oportuno destacar que a inclusão do surdo é uma questão fervescente e que não se trata apenas do acesso à escola regular, mas requer um repensar das necessidades desse educando, que tem uma língua/cultura diferenciada e que, por ser minoria no espaço escolar, torna-se excluída do processo de ensino e aprendizagem. Guarinello (2006, p. 317), concluindo sua pesquisa, revela que:

> A inclusão de surdos no ensino regular significa mais do que apenas criar vagas e proporcionar recursos materiais; é necessário que a escola e a sociedade sejam inclusivas, assegurando igualdade de oportunidades a todos os alunos e contando com professores capacitados e compromissados com a educação de todos.

A defesa de uma escola ou classe de surdos surge dos relatos do processo de inclusão dos professores, pais, colegas ouvintes e alunos surdos ancorados em pesquisas científicas. Felix (2009), ao discutir a inclusão do surdo, se ateve ao processo de ensino-aprendizagem, e como resultado evidencia que:

> O fato de haver quatro alunos surdos usuários de Libras estudando em uma mesma sala permitiu a eles trabalharem de maneira cooperativa, o que fez com que não ficassem isolados. Além disso, a língua de sinais tornou-se visível nessa instituição. Entretanto, a interação entre professora

> ouvinte e seus alunos surdos mostrou-se pouco significativa para a aprendizagem desse grupo (FELIX, 2009, p. 119).

A partir dessa leitura, pode-se perceber a necessidade comunicacional dos surdos de se agruparem, pois é através da interação entre seus pares que o desenvolvimento da língua é potencializado. Sendo assim, no modelo educacional vigente, o processo de ensino e aprendizagem não tem contemplado as necessidades e peculiaridades dos alunos surdos.

Acerca dos resumos sobre a inclusão dos surdos no ensino superior, Cruz e Dias (2009) relatam que há um número relativamente pequeno frequentando as IES e, em consonância com Bisol (2010), que objetivou compreender a vivência universitária destes estudantes, concluem que, apesar dos empecilhos e desafios de transitar entre a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa (LP), de avaliar a participação de intérprete de Libras, e principalmente devido ao fato de a didática da sala de aula se adequar apenas aos ouvintes, delegando aos surdos a responsabilidade pelo seu aprendizado, estes têm se mostrado capazes, produtivos, solidários e interessados em avançar.

Ainda sobre a inclusão no ensino superior, destacou-se o trabalho de Franco (2009, p. 15), que objetivou "apresentar um ensaio acerca da experiência em curso do Instituto Nacional de Surdos (INES), na implantação do Instituto Superior Bilíngue de Educação (ISBE)". Declara tecer, no corpo do artigo, a concepção de política como espaço de liberdade, e nas reflexões finais indica "o sentido da política inclusiva no contexto de uma Política Cultural Bilíngue, enquanto abertura histórica de sentido possa representar um ensaio à liberdade" [sic] (FRANCO, 2009, p. 15).

É oportuno esclarecer que o embate explicitado nos resumos se torna relevante frente às discussões que emergem nas políticas educacionais nacionais. Poder opinar sobre essas questões requer um debruçar-se sobre essas e outras pesquisas que têm dado voz aos sujeitos envolvidos no processo.

A segunda temática destacada é *Aquisição da linguagem*, que compreende 14 resumos. Desses, quatro tratam especificamente de

estudos sobre a importância da aquisição da Libras e de sua estrutura discursiva na constituição do sujeito surdo, bem como o desenvolvimento de sua linguagem, cognição e interação social. Favero e Pimenta (2006), autores que discutem a relação pensamento/linguagem e a Língua de Sinais, num estudo sobre resolução de problemas, apontam que:

> Os resultados sugerem que a dificuldade dos surdos frente a problemas de matemática advém do processo de escolarização que prima pela aquisição de regras de procedimentos de resolução, em detrimento da aquisição conceitual e pelo uso inadequado da LIBRAS como instrumento para a organização de significados semióticos e aquisição de conhecimentos (FAVERO; PIMENTA, 2006, p. 225).

Ao estudar o papel da linguagem na constituição do ser humano, encontra-se explicitado na teoria vygotskyana (1989, p. 50) que "é por meio da linguagem que o indivíduo ingressa em uma sociedade, internaliza conhecimentos e modos de ação, organiza e estrutura seus pensamentos". Com base nessa teoria, o aprendizado da Língua de Sinais, para os surdos, é uma necessidade social, um direito que não pode ser negado, visto que ela possibilita ao surdo o conhecer e o estar no mundo. As pesquisas citadas sobre a aquisição da Língua de Sinais foram publicadas entre 2004 e 2006, e o Decreto que assegura o direito do surdo de aprender a Libras como primeira língua foi aprovado em 2005. Como se percebe, as discussões nesse campo teórico e na academia, e as políticas em prol dessa aquisição são recentes.

Já a preocupação com a aquisição da Língua Portuguesa não é tão recente assim. Desde 1880, por sugestão do II Congresso de Milão, iniciou-se, no Brasil, a abordagem educacional oralista[5]

5 O oralismo, ou abordagem oralista, visa à integração da criança surda na comunidade de ouvintes, dando-lhe condições de desenvolver a língua oral (no caso do Brasil, o Português) (GOLDFELD, 2002, p. 33).

para o ensino da LP. Por um século essa foi a filosofia que fundamentou o trabalho dos professores de surdos. Mesmo antes dessa data, quando a Língua de Sinais era utilizada na educação do surdo, o objetivo principal desse ensino estava centrado na língua majoritária do País e, principalmente, no desenvolvimento da fala, da oralidade.

Em relação à aquisição da língua oral, encontramos um trabalho de autoria de MELO *et al* (2012), contudo o trabalho não aborda o método oral, mas as habilidades auditivas e de linguagem oral durante o primeiro ano de uso do implante coclear (IC). Assim, o estudo objetivou:

> Acompanhar quatro crianças deficientes auditivas implantadas, sendo duas crianças filhas de pais deficientes auditivos fluentes na LIBRAS (expostas a ambiente bilíngue) e duas crianças filhas de pais sem alterações auditivas (expostas a ambiente oral) (MELO et al., 2012, p. 476).

Este estudo comprovou que todas as crianças puderam se beneficiar do IC e desenvolver habilidades auditivas e de linguagem similares, independente do ambiente.

No que remete ao ensino da LP na modalidade escrita, durante anos não houve registro de uma metodologia diferenciada. Mediante a aquisição da oralidade, os surdos poderiam aprender a escrever. Porém, a Lei que reconhece a Libras como primeira língua, em seu parágrafo único, declara que "A Língua Brasileira de Sinais – Libras não poderá substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa" (BRASIL, 2002, p. 1).

Assim, temas como a inclusão do aluno surdo nas escolas regulares, a proposta de educação bilíngue e a obrigatoriedade da aquisição da LP na modalidade escrita exigem pesquisas urgentes que dialoguem com os atores do contexto educacional de ensino e aprendizagem da LP para alunos surdos. Em evidência, o maior quantitativo de pesquisas sobre aquisição foi em LP, totalizando nove.

Essas pesquisas versam sobre a interface entre a Língua de Sinais e a LP, bem como sobre a influência dos estímulos visuais e

da tecnologia (leitura digital) na produção dessa escrita. Nenhum resumo apresenta, em seus resultados, um caminho ou uma metodologia de como se trabalhar a LP na modalidade escrita com os surdos. O trabalho de Peixoto (2006), que propõe uma reflexão psicolinguística sobre as construções conceituais da escrita das crianças surdas, ressalta que as peculiaridades dessa escrita exigem que:

> A escola e o professor alfabetizador revejam suas concepções sobre o processo de escrita do surdo, pensando em (novas) práticas pedagógicas que considerem a realidade bilíngue e sua relação não-sonora com a escrita (PEIXOTO, 2006, p. 205).

Também é importante destacar a unanimidade desses trabalhos ao se referir à LP como segunda língua, e que essa temática carece de mais pesquisas.

No modelo educacional vigente, em que se propõe a inclusão dos surdos na rede regular, surge um novo personagem na educação, o *Intérprete*[6] *de Libras*. Em relação a essa temática foram encontradas duas pesquisas. Ambas discutem questões relativas ao perfil e à atuação no ensino superior e caminham para uma reflexão acerca da necessidade de formação deste profissional.

Ao fazer as leituras dos resumos sobre *Identidade, cultura e religião,* foram analisados cinco trabalhos; dentre esses textos, apenas um discute a questão da religião, analisando a "posição chave da igreja Católica na produção de formas de associação primária de pessoas com surdez no Brasil" (SILVA, 2012, p. 13). Empiricamente, coloca o papel da Igreja na consolidação da Libras, através da relação desta instituição com a educação de surdos e a vasta rede de congregações católicas existente que politicamente sempre teve representações no âmbito da surdez.

---

6 Intérprete de Libras ou Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais (TILS) são profissionais que atuam na efetiva prática de educação inclusiva, responsável pela acessibilidade linguística dos alunos surdos interpretando do Português para Libras e vice-versa (LACERDA; GURGEL, 2011).

Os trabalhos sobre identidade e cultura buscam compreender as representações, concepções, os preconceitos e as questões referentes à cultura dos surdos, ora pelos próprios surdos, ora pelos ouvintes. Suas conclusões incidem sobre os seguintes aspectos: a) a integração entre surdo e ouvinte mascara preconceitos em relação à surdez; b) a concepção de surdez é multifacetada; c) o aprendizado da Libras possibilitou sua afirmação enquanto ser diferente, com necessidades distintas e d) o papel do outro surdo é fundamental na construção de uma identidade. Em suma, tratam da necessidade de "compreender o surdo a partir de construções histórico-sociais, simbólicas e culturais, para além de uma dimensão fisiológica" (NOBREGA 2012, p. 671).

Em relação às temáticas *Educação e tecnologia; Arte e educação e História da educação dos surdos*, foi localizado apenas um resumo de cada. Sobre a primeira, Silva e Rodrigues (2013) nos convidam a repensar as características que um repositório educacional aberto deve apresentar para atender às necessidades de informação dos alunos do curso de Letras Libras EaD, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

No que tange à temática *Arte e educação*, Souza e Silva (2010) tecem sobre o corpo como um componente linguístico fundamental na constituição dos sentidos e dos significados produzidos na atividade lúdica, como faz de conta, promovendo possibilidades de expressão subjetiva da criança que brinca, neste caso, a criança surda.

Por fim, na temática *História da educação dos surdos*, Lodi (2005), à luz da teoria de Bakhtin, discute ideologias que perpassaram os discursos sobre surdez, assim como o embate entre a Língua de Sinais e a LP, pontuando os reflexos desse processo histórico nos dias atuais. Para compreender esses reflexos, foi necessária a leitura do artigo com o intuito de conhecer uma pesquisa que a autora cita em seu resumo. Ao ler, pôde-se identificar que a pesquisa refere-se a uma oficina de leitura e que essa propiciou discussão sobre o letramento dos surdos, fazendo alusões às discussões encontradas nos resumos da temática Aquisição de linguagem.

No que se reporta à temática *Formação de profissionais em Libras*, foram catalogados quatro trabalhos. Dentre esses, dois apresentaram focos bem distintos. Um aborda como a formação dos professores, surdos e ouvintes, pode contribuir mediando o processo de aquisição da linguagem dos alunos surdos, e o outro dá ênfase ao significado da denominação instrutor surdo, expresso no Decreto n.º 5.626/05.

Embora o primeiro texto pareça discutir a aquisição de linguagem, uma leitura minuciosa do objetivo "analisar o quão frequentes foram os princípios de mediação e aquisição antes e depois de uma intervenção formativa com as professoras" (BOMFIM; SOUZA, 2010, p. 417), revela que o resumo enquadra-se na temática *Formação,* e não na *Aquisição*, pois os autores colocam em destaque a atuação (mediação) do profissional mediante sua formação, ou não. Já o segundo texto aborda a caracterização do instrutor de Libras como um profissional surdo que não tem formação pedagógica, com conotação também para o professor surdo que possui formação. Por fim, o autor evoca a valorização dos profissionais surdos mediante a primazia de profissionalização, reconhecimento e valorização.

Os demais trabalhos discutem o ensino de Libras nas IES. Oportuno destacar que ao inventariar os trabalhos sobre Libras objetivamos verificar os sentidos atribuídos ao ensino de Libras nas IES. Sendo assim, serão abordados, separadamente, no tópico a seguir.

O ensino de Libras nas IES: qual o sentido?

O ensino de Libras como segunda língua (L2), durante longo período, foi instrumentalizado por meio de cursos básicos de Libras, ofertados pelas comunidades surdas do Brasil. Contudo, em 2002, a Lei n.º 10436, que regulamentou a Libras, em seu Art. 4º, especifica:

> O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos

> de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, conforme legislação vigente (BRASIL, 2002, p. 1).

Assim, a Libras foi instituída como um componente curricular. Três anos depois desse preceito legal, é sancionado o Decreto que a regulamenta, e nessa normatização cria-se um Capítulo específico, o II, para tratar da inclusão desse componente curricular. O referido documento explica, em seu Art. 3º § 1º e 2º, que todos os cursos de licenciatura são, em si, cursos de formação de professor, e neste sentido, o componente curricular Libras se torna obrigatório. Em relação aos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a Libras constitui-se como componente curricular optativo.

Em obediência a essas regulamentações, muitas IES têm incluído supracitada componente curricular. Mas como tem sido essa inclusão? Que sentido as IES têm atribuído a esse componente curricular visto que os aparatos legais não apresentam diretrizes ou objetivos sobre seu ensino? Qual o papel desse ensino na formação dos profissionais?

Muitas indagações surgem diante de tal conjuntura educacional, no entanto, neste artigo analisaremos tais questões. Apresentaremos dois resumos que abordam essa temática com base na seguinte estrutura: inicialmente discriminaremos os objetivos apresentados, em seguida delinearemos os passos metodológicos utilizados pelos autores e, por fim, apresentaremos os resultados e/ou possíveis conclusões ou considerações.

RESUMO I: OLIVEIRA, Yanik Carla Araújo de et al. A Língua Brasileira de Sinais na formação dos profissionais de enfermagem, fisioterapia e odontologia no estado da Paraíba, Brasil. **Interface**, Botucatu,v.16, n. 43, p. 995-1008, dez. 2012.

O estudo é transversal e documental sobre a inclusão do componente Libras na formação de profissionais dos cursos de graduação em enfermagem, fisioterapia e odontologia. Assim, a pesquisa teve como objetivo analisar os projetos pedagógicos dos cursos citados quanto à inclusão do referido componente e aos parâmetros que norteiam esta ação educativa na formação dos profissionais, para assegurar a integralidade e humanização da assistência.

Para alcançar os objetivos, os autores analisaram, de novembro de 2010 a junho de 2011, os projetos pedagógicos (PP) dos cursos em questão que haviam incluído em seu currículo o componente curricular Libras, totalizando 14 cursos de enfermagem, sete de fisioterapia e três de odontologia, de quatro cidades do estado da Paraíba, e aplicaram um questionário com 24 coordenadores dos respectivos cursos, sendo esses dados analisados à luz de Bardin.

Os resultados apresentados mediante tal investigação indicam que 58% dos cursos oferecem a Libras e que os de licenciatura não a disponibilizam, se contrapondo às políticas citadas. Os conteúdos das ementas abordam temas como: a cultura da comunidade surda, a Libras e sua estrutura linguística, a abordagem prática de comunicação, a política e as legislações inclusivas.

Apesar das respostas imprecisas no tocante à organização e atribuição do componente, bem como sobre a formação do profissional em Libras, os autores concluem que a ênfase dada pelos componentes, nas IES pesquisadas, é quanto a proporcionar a inclusão social da pessoa surda, contribuindo para o atendimento integral e equânime de todos os cidadãos. Contudo, ressalta a necessidade de acompanhamento e avaliação do processo formativo na área, tanto pela percepção dos discentes, quanto pela dos docentes.

RESUMO II: GUARINELLO, Ana Cristina et al. A disciplina de Libras no contexto de formação acadêmica em fonoaudiologia. **Revista Cefac**, São Paulo, v.15, n. 2, pp. 334-340, jun. 2012.

O trabalho apresenta um resumo coeso com os tópicos bem estruturados. Assim, o objetivo proposto foi analisar a inserção do

componente curricular Libras em cursos de graduação em fonoaudiologia, enfocando carga horária, período em que é ofertada, a natureza/estrutura da mesma; bem como a avaliação de graduandos quanto à contribuição de tal componente na sua formação acadêmica e nas relações estabelecidas com sujeitos surdos.

Em seguida, descreve a metodologia, instrumentalizada através de um questionário dirigido a 240 acadêmicos (que já tivessem cumprido a carga horária total do componente curricular Libras), de sete cursos de graduação em fonoaudiologia, ofertados em IES. O questionário foi respondido, por escrito, nas dependências dos cursos. Os resultados, analisados quantitativamente, foram organizados e apresentados em tabelas de frequências absolutas e relativas.

A análise dos dados revelou que, se por um lado, dentre os acadêmicos predomina a visão de que a carga horária destinada ao referido componente curricular é insuficiente, por outro, existe uma conscientização, por parte dos mesmos, quanto à importância e à necessidade da formação em Libras.

Assim, os autores chamam a atenção para a precisão do aprofundamento das discussões no contexto da fonoaudiologia acerca da formação acadêmica voltada para Libras, bem como a definição de critérios e parâmetros que garantam um ensino de qualidade em torno de tal conteúdo. Convida os leitores e pesquisadores a implementarem pesquisas que contribuam com essa formação em prol do avanço de práticas fonoaudiológicas bilíngues, clínicas e educacionais, dirigidas a sujeitos surdos.

Um pouco do que li...

As pesquisas sobre o ensino de Libras nas IES, publicadas na SciELO, ainda são escassas. Conforme exposto, apenas duas tratam dessa abordagem e são pesquisas recentes, de 2012 e 2013, que se reportam a uma área específica da saúde. Apresentam, em suas conclusões, a necessidade de implementação de pesquisas e

formação nessa área, podendo dialogar com as pesquisas citadas na temática *inclusão de surdos* na saúde, que demonstraram a fragilidade do atendimento aos surdos devido à ausência de profissionais qualificados.

É oportuno destacar que os próprios discentes dos cursos investigados pontuam sobre a necessidade da formação em Libras, destacando a relevância do componente curricular, principalmente os fonoaudiólogos, que durante anos cuidaram apenas da oralidade do surdo, podendo agora desenvolver atendimento em Libras.

Essa mudança na perspectiva do trabalho do fonoaudiólogo, e também dos demais profissionais, requer compreender o surdo por outra ótica, diferente da concepção de outrora. Antes, o surdo era visto como um doente que precisava de cura, e por isso, era educado numa concepção clínica, que determinava o desenvolvimento obrigatório da oralidade. Hoje, a abordagem sócio-antropológica compreende o surdo como um sujeito diferente, bilíngue. Essa mudança de paradigma sobre o surdo e sua educação é fruto, também, da formação que é proporcionada aos profissionais.

Sobre o componente curricular explicitado nas pesquisas, embora apresente carga horária insuficiente, não aborda apenas questões gramaticais, ou práticas de comunicação, mas propõe temas como cultura e política pública, possibilitando aos futuros profissionais da saúde desconstruírem mitos em torno da língua e do surdo e versarem pesquisas que difundam políticas inclusivas.

O que concluir, então?

Possíveis leituras foram feitas de cada resumo. Não se procurou esgotar o que está explícito neles, tampouco o que está implícito nas entrelinhas. Apenas apontar algumas possibilidades de correlacionamento entre os distintos trabalhos e agrupá-los por temáticas a fim de compreender o que se tem discutido sobre a Libras.

A diversidade de temas, os enfoques abordados, os objetivos

colocam a Libras sob diferentes perspectivas, comprovando que não se trata apenas de discutir uma língua, mas que essa discussão implica considerar cultura, acessibilidade, identidade, religião, ludicidade, aprendizagem, ensino, currículo, política etc. Nesse sentido, Libras deixa de ser somente uma língua para tornar-se vida.

As pesquisas analisadas mostram um interesse no discurso sobre os temas inclusão e aquisição da linguagem, em especial, da LP. Também é importante ressaltar que algumas pesquisas desenvolvidas evidenciam resultados que poderão ressignificar as práticas profissionais e dimensionar futuras pesquisas.

No que concerne à inclusão do componente curricular Libras nas IES, conforme foi mencionado, ainda há muito o que pesquisar. A negligência das IES na implantação do referido componente curricular nas licenciaturas e a ausência de pesquisa na área nos instiga a debruçar sobre a problemática, visto sua importância na formação de profissionais e, principalmente, de professores que atuarão na educação dos surdos e, assim, possibilitarão, ou não, a ascensão dos mesmos, seja no mercado de trabalho, na escola e na vida pessoal.

É importante destacar que, no Brasil, como experiência de ensino de língua estrangeira, desde 1996 houve a obrigatoriedade do ensino de uma língua moderna como componente curricular (BRASIL, 1996), mas as pesquisas têm demonstrado que não há como ser fluente estudando apenas durante um semestre. Não obstante, aprendemos um pouco sobre determinada língua e, consequentemente, sobre as vivências dos povos e suas respectivas culturas.

É por isso que o componente curricular Libras e as discussões a ela relacionadas tornam-se importantes, pois possibilitam aos profissionais em curso um conhecimento acerca das especificidades dos povos surdos e, principalmente, possibilitam destituir a invisibilidade que lhes foi imposta por um século, ao calar essas pessoas, ou seja, “silenciar suas mãos”. Talvez esse seja um dos sentidos da sua existência!

REFERÊNCIAS

BISOL, Cláudia Alquati; BREMM, Eduardo Scarantti; VALENTINI, Carla Beatris. *Blogs* de adolescentes surdos: escrita e construção de sentido. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v.14, n.2, p. 291-299,jul.-dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>. Acesso em: 23 de maio de 2013.

BOMFIM, Rute Oliveira do; SOUZA, Ana Paula Ramos de. Surdez, mediação e linguagem na escola. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 417-437, abr.-jun. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>. Acesso em: 23 de maio de 2013.

BRASIL. Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002**.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **Presidência da Republica**, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm>. Acesso em: 23 de maio de 2013.

______. Decreto n.º 5626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o artigo 18 da Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Presidência da República**, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos Brasília, DF, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 21 de março de 2013.

______. Lei n.º 9. 394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Presidência da República**, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 21 de março de 2013.

CARDOSO, Adriane Helena Alves; RODRIGUES, Karla Gomes; BACHION, Maria Márcia. Perception of persons with severe or profound deafness about the communication process during health care. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v.14, n. 4, p. 553-560, jul.-ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>. Acesso em: 23 de maio de 2013.

CHAVEIRO, Neuma; PORTO, Celmo Celeno; BARBOSA, Maria Alves. Relação do paciente surdo com o médico. **Revista Brasileira Otorrinolaringologia**, São Paulo, v.75, n.1, p. 147-150, jan.-fev. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>. Acesso em: 23 de maio de 2013.

CRUZ, José Ildon Gonçalves da; DIAS, Tárcia Regina da Silveira. Trajetória escolar do surdo no ensino superior: condições e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.15, n.1, p. 65-80, jan.-abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>. Acesso em: 23 de maio de 2013.

FARIA, Juliana Guimarães. Formação, profissionalização e valorização do professor surdo: reflexões a partir do Decreto 5.626/2005. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.17, n.1, p. 87-100, jan.-abr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>. Acesso em: 23 de maio de 2013.

FAVERO, Maria Helena; PIMENTA, Meireluce Leite. Pensamento e linguagem: a língua de sinais na resolução de problemas. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v.19, n. 2, p. 225-236, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>. Acesso em: 23 de maio de 2013.

FELIX, Ademilde. O papel da interação no processo de ensino-aprendizagem de português para alunos surdos em uma escola inclusiva. **Revista Trabalho em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 48, n.1, p. 119-131, jan.-jun. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>. Acesso em: 23 de maio de 2013.

FERREIRA, Lucinda. **Por uma gramática de língua de sinais**. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FRANCO, Monique. Educação superior bilíngue para surdos: o sentido da política inclusiva como espaço da liberdade: primeiras aproximações. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.15, n.1, p. 15-30, jan.-abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>. Acesso em: 23 de maio de 2013.

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. 2. ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

GUARINELLO, Ana Cristina et al. A inserção do aluno surdo no ensino regular: visão de um grupo de professores do Estado do Paraná. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.12, n.3, p. 317-330, set.- dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>. Acesso em: 23 de maio de 2013.

______. A disciplina de Libras no contexto de formação acadêmica em fonoaudiologia. **Revista CEFAC**, São Paulo, v.15, n. 2, p. 334-340, mar.-abr. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>. Acesso em: 23 de maio de 2013.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; GURGEL, Taís Margutti do Amaral. Perfil de tradutores-intérpretes de Libras (TILS) que atuam no ensino superior no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.17, n. 3, p. 481-496, set.- dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>. Acesso em: 23 de maio de 2013.

LACERDA, Cristina B.Feitosa de. A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais**:** trabalhando com sujeitos surdos. **Cadernos Cedes**, Campinas , v. 20, n. 50, p. 70-83, abr. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>. Acesso em: 23 de maio de 2013.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n.1, p. 49-63, jan.- mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>. Acesso em: 23 de maio de 2013.

______. Plurilingüismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n.3, p. 409-424, set.-dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>. Acesso em: 23 de maio de 2013.

MELO, Tatiana Mendes de; YAMAGUTI, Elisabete Honda; MORET, Adriane Lima Mortari; BEVILACQUA, Maria Cecília. Audição e linguagem em crianças deficientes auditivas implantadas inseridas em ambiente bilíngue: um estudo de casos. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, São Paulo, v.17, n. 4, p. 476-481, dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>. Acesso em: 23 de maio de 2013.

NOBREGA, Juliana Donato et al. Identidade surda e intervenções em saúde na perspectiva de uma comunidade usuária de língua de sinais. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v.17, n. 3, p. 671-679, mar. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>. Acesso em: 23 de maio de 2013.

OLIVEIRA, Yanik Carla Araújo de et al. A Língua Brasileira de Sinais na formação dos profissionais de enfermagem, fisioterapia e odontologia no estado da Paraíba, Brasil. **Interface**, Botucatu, v.16, n. 43, p. 995-1008, out.- dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>. Acesso em: 23 de maio de 2013.

PAGLIUCA, Lorita Marlena Freitag; FIUZA, Nara Lígia Gregório; REBOUCAS, Cristiana Brasil de Almeida. Aspectos da comunicação da enfermeira com o deficiente auditivo. **Revista da Escola de enfermagem da USP**, v. 41, n. 3, p. 411-418, set. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>. Acesso em: 23 de maio de 2013.

PEIXOTO, Renata Castelo. Algumas considerações sobre a interface entre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a Língua Portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 205-229, maio-ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>. Acesso em: 23 de maio de 2013.

PETEAN, Eucia Beatriz Lopes; BORGES, Camila Dellatorre. Deficiência auditiva: escolarização e aprendizagem de língua de sinais na opinião das mães. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v.12, n. 24, p. 195-204, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>. Acesso em: 23 de maio de 2013.

QUADROS, Ronice Muller de. KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira**: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, Ronice Muler. Políticas linguísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 141-161, maio-ago. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicap.br>. Acesso em: 23 de maio de 2013.

SANTOS, Emmanuelle Felix dos; SANTOS, Camila Fernandes; SANTOS, Robevaldo Correia. Sintaxe da Libras e a (re)afirmação linguística: o óbvio que ainda precisa ser dito. **Interdisciplinar**, Itabaiana, ano 8, v. 17, p. 489-506, jan.-jun. 2013. (Edição Especial) Disponível em: <http://www.seer.ufs.br/index.php/interdisciplinar/article/view/1341>. Acesso em: 23 de julho de 2013.

SILVA, César Augusto de Assis. Igreja Católica e surdez: território, associação e representação política. **Religião e Sociedade**, Rio de Janeiro, v.32, n.1, p. 13-38, 2012. Semestral. Disponível em: <http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>. Acesso em: 23 de maio de 2013.

SILVA, Romario Antunes da; RODRIGUES, Rosângela Schwarz. Características de repositório educacional aberto para usuários de Língua Brasileira de Sinais. **Transinformação**, Campinas , v. 25, n.1, p. 65-79, jan.- abr. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>. Acesso em: 23 de maio de 2013.

SOUZA, Flavia Faissal de; SILVA, Daniele Nunes Henrique. O corpo que brinca: recursos simbólicos na brincadeira de crianças surdas. Psicologia em Estudo, Maringá, v.15, n. 4, p. 705-712, out.-dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>. Acesso em: 23 de maio de 2013.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

CAPÍTULO 5

A FÁBULA EM LIBRAS PARA A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA POR ALUNOS SURDOS

Josefa Maria Argôlo Pimenta

Introdução

A partir do reconhecimento da diversidade cultural existente na sociedade, e em particular na escola, surge a necessidade de praticar uma educação ao alcance de todos, o que exige, do sistema educacional, uma organização que atenda a esse público diversificado. Para tanto, surgem as salas de recursos multifuncionais, espaço da escola destinado ao atendimento especializado para alunos com necessidades educacionais especiais.

Embora a Lei 10.436, conquistada pela comunidade surda, e regulamentada pelo decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, tenha trazido contribuições importantes para os surdos no sentido de tornar sua língua conhecida e valorizada, temos ainda a educação de surdos como um desafio inquietante para professores e demais funcionários da comunidade escolar devido à dificuldade de comunicação entre os interlocutores neste ambiente, já que os surdos têm como língua natural a Libras, que é uma língua

espaço-visual, enquanto os ouvintes utilizam a Língua Portuguesa em suas diversas modalidades (escrita, oral, imagística etc.).

No entanto, a referida Lei deixa claro, em parágrafo único, que a Libras não poderá substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa. Desta forma, deve ser proporcionado, aos alunos surdos, um ensino bilíngue, que considere a Libras como a sua língua natural (L1), primeira língua, e a Língua Portuguesa como segunda língua (L2) para atender às necessidades desses sujeitos e possibilitar a aprendizagem da L2 na modalidade escrita.

O ensino bilíngue preconiza que o surdo deve ser exposto, o mais precocemente possível, a sua língua natural, identificada como uma língua passível de ser adquirida por ele sem que sejam necessárias condições especiais de aprendizagem. Que também seja ensinada, ao surdo, a língua da comunidade ouvinte na qual está inserido em sua modalidade oral e/ou escrita, sendo que esta será ensinada com base nos conhecimentos adquiridos por meio da língua de sinais (LACERDA, 2000).

Apesar do recomendado pela Lei, as escolas, em geral, oferecem as mesmas possibilidades de aprendizagem da Língua Portuguesa para todos os alunos, sem preocupação com as especificidades linguísticas de cada um, tornando, assim, difícil a construção de conhecimentos para o aluno surdo quando do ensino/aprendizado da L2 na modalidade escrita.

Diante dessa realidade, constata-se a necessidade de promover a facilitação da aprendizagem da Língua Portuguesa escrita como segunda língua pelo aluno surdo, no ambiente da sala de recursos multifuncionais, sendo necessário, para isso, que este aluno seja usuário da sua língua natural e a tenha estruturalmente organizada – o que nem sempre acontece. Concordamos com Fernandes (2006, p. 16) quando afirma que "para os surdos, aprender a escrita significa aprender a língua portuguesa: escrita e língua fundem-se em um único conhecimento vivenciado por meio da LEITURA".

Assim, percebe-se que é uma tarefa difícil para o aluno surdo, que constrói significados a partir de experiências cognitivas

visuais em seus aspectos linguísticos, sendo a escrita da L2 constituída de acordo com esses conhecimentos vivenciados por tais experiências visuais. Assim, para que constituição da L2 se estabeleça em uma interação social, é necessário que o sujeito surdo tenha embasamento desta para que seja compreendido em suas relações interacionistas, quer escolares, quer em ambientes outros, muito embora isso só aconteça a partir de seus conhecimentos prévios, adquiridos nas experiências sociais.

Neste enfoque, conduzimos o nosso trabalho de pesquisa sobre o ensino-aprendizagem da L2 escrita, mediado pela fábula narrada em Libras, uma vez que este gênero se constitui a partir de textos narrativos curtos, passíveis de estabelecer relações, pois faz uso da onomatopeia, personificando animais, e assim, permitindo a representação teatral, o que poderá facilitar a construção de sentido para o texto e a interação entre os sujeitos envolvidos.

Assim, apresentamos o relato de uma experiência com a fábula "A cigarra e as formigas", vivenciada na sala de recursos multifuncionais, cujo objetivo era investigar como o gênero fábula, em Libras, poderia ser um instrumento de mediação eficaz de aprendizagem da Língua Portuguesa escrita. Mais especificamente, questionou-se como a fábula em Libras, enquanto espaço interlocutivo, podia favorecer a aprendizagem da Língua Portuguesa como L2 para surdos. Buscou-se responder essa indagação através da história contada em Libras e posterior reescrita pelos sujeitos envolvidos na pesquisa.

O atendimento aos surdos na sala de recursos multifuncionais e a aprendizagem da segunda língua

De acordo as orientações do Ministério da Educação (2008), a sala de recursos multifuncionais para o atendimento ao aluno surdo tem como prioridade a valorização das potencialidades artísticas, culturais e linguísticas mediadas por formas alternativas de comunicação simbólica, que encontram na Língua de Sinais

seu principal meio de concretização. Essas salas são espaços educacionais que têm a finalidade de complementação do conhecimento construído em sala de aula regular em turno oposto àquele em que o aluno estuda. Dentre as propostas objetivadas para essas salas e que devem ser desenvolvidas com o aluno surdo temos:

- Complementar os estudos referentes aos conhecimentos construídos nas classes comuns de ensino regular.
- Desenvolver a Libras como atividade pedagógica, instrumental, dialógica e de conversação.
- Aprofundar os estudos relativos à disciplina de Língua Portuguesa, principalmente na modalidade escrita.

A aprendizagem de uma língua está relacionada com o desenvolvimento social do sujeito, pois este recebe influência e influencia o ambiente em que está inserido. Este ambiente também precisa ser rico em estímulos, a fim de que o sujeito surdo possa fazer inferências e generalizações a partir do que vê. Portanto, o conhecimento de uma língua possibilita apreender o mundo de maneira tal que novas descobertas surgem a partir do que já é conhecido. Com isso, o desenvolvimento da criança, quer surda, quer ouvinte, vai depender das relações que ela pode estabelecer com o ambiente sociocultural em que está inserida.

> Aprender o português decorrerá do significado que essa língua assume nas práticas sociais (com destaque às escolares) para as crianças e jovens surdos. E esse valor só poderá ser conhecido por meio da língua de sinais. O letramento na língua portuguesa, portanto, é dependente da constituição de seu sentido na língua de sinais (FERNANDES, 2006, p. 6).

Assim, a construção de significados em Libras de narrativas lidas, (re)contadas e (re)escritas se faz com base em negociações e construções conjuntas entre professor/aluno, surdo/intérprete, quando da interação comunicativa.

Segundo Cardoso e Nantes (2010, p.6), existem diversas abordagens de ensino para a aprendizagem de uma segunda língua: o método da gramática e tradução, o método direto, o método da leitura, o método audiolingual, o método natural e o método ou abordagem comunicativa. Esta última abordagem organiza as experiências de aprender em termos de atividades relevantes, tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua.

Este trabalho contempla um olhar sobre a abordagem comunicativa. Para Almeida Filho (1998 apud CARDOSO; NANTES, 2010), o que mais caracteriza tal abordagem é a ênfase maior na produção de significados do que nas formas gramaticais. Esse autor expõe que o professor deve criar materiais e atividades que incentivem o aluno a pensar e interagir na língua-alvo para que ele aprenda e sistematize, conscientemente, aspectos escolhidos da nova língua.

Na visão destes pesquisadores, a fábula, através da caracterização de seus personagens e da interação interlocutiva em Libras, cria condições mediadoras para que o surdo construa conhecimentos significativos. Reforçando, tem Goldfeld (2002), que chama a atenção para a importância do contexto sociocultural no qual o sujeito surdo está inserido, pois são vários os fatores que contribuem para o desenvolvimento linguístico desse sujeito, e o contexto tem papel fundamental nesse desenvolvimento sociolinguístico.

Ainda em Goldfeld (idem), o trabalho de aprendizagem da Língua Portuguesa escrita com o sujeito surdo deve ser mediado pelo texto, que será o contexto da palavra, e esta palavra, quando descontextualizada, não construirá sentido para o surdo, não despertando, assim, interesse para o português escrito.

A língua escrita representa uma via privilegiada de acesso à ciência e à cultura. Para as pessoas surdas, é um meio importante para eliminar barreiras de comunicação em determinados contextos públicos (televisão, teatro, cinema, conferências etc.) ou particulares (e-mails, uso da língua escrita para reparar incompreensões em situações de conversação etc.), sendo importante

que as pessoas surdas alcancem competência e autonomia (SILVESTRE, 2007). Para que o surdo alcance as competências necessárias ao acesso à ciência e à cultura, é necessária a abordagem bilíngue que certamente possibilitará estas construções.

Ao se constituir como sujeito a partir da Língua de Sinais, e, assim, enquanto sujeito no discurso sinalizado, a criança desenvolve sua capacidade e competência linguística numa língua que lhe servirá, depois, para aprender a Língua Portuguesa escrita, anteriormente citado.

A Língua de Sinais, através da interação com os textos diversos, mostrará ao aluno surdo que a Língua Portuguesa na modalidade escrita, tem um significado. As mensagens lhes serão transmitidas primeiro em Libras para, em seguida, serem escritas, pois assim o indivíduo surdo entenderá o porquê dos textos escritos.

Em relação à leitura, Lane Hoffmeister e Bahan (1996 apud Pereira, 2004, p. 3) enfatizam que:

> [...] para ler além do nível de decodificação, os alunos surdos devem contar, como os ouvintes, com um conjunto de conhecimentos, que envolve tanto a língua na qual o texto é apresentado, como também conhecimento de mundo. Tal conhecimento ajuda os alunos a criarem expectativas e hipóteses sobre os significados dos textos, a abstraírem significado de passagens de textos e não apenas de vocábulos isolados.

Como todas as crianças, também as surdas necessitam de conhecimento de mundo, de modo que possam recontextualizar o escrito e daí derivar sentido. Necessitam de conhecimento sobre a escrita para que possam encontrar as palavras, as estruturas das orações, assim como para criar estratégias que lhes permitam compreender os textos lidos (LANE; HOFFMEISTER; BAHAN, 1996 apud PEREIRA, 2004).

Em relação à leitura e à escrita, Lane Hoffmeister e Bahan (1996 apud Pereira 2009) enfatizam a importância dos textos

como rica fonte de conhecimento e lembram que, quanto mais se lê, maior é a amplitude e a profundidade do que se pode entender.

Pode-se novamente enfatizar, tendo como base a discussão realizada por Lodi (2010, p. 28), que, por intermédio da Libras, os surdos podem aprender a linguagem escrita por meio de práticas sociais nas quais a escrita entra em jogo em sua dimensão discursiva, propiciando o estabelecimento das relações dialógicas dela constitutivas. Por ela, os surdos podem "dialogar" com a escrita, fazer suas próprias leituras, construir seus sentidos; podem "falar" sobre os materiais escritos, ao mesmo tempo em que são "falados" por eles. Tornam-se interlocutores de suas próprias histórias (de mundo e como leitores).

Fairclough (1989 apud Karnopp, 2009, p. 58) mostra como um texto (falado ou escrito) é indispensável às condições de produção e recepção que o criam, e que essas são inseparáveis do local, das condições sócio-históricas institucionais em que os interlocutores estão situados.

Para garantir a aprendizagem da Língua Portuguesa escrita pela criança surda, é preciso que as atividades realizadas que contemplam a escrita tenham significado para ela, pois para Guarinello (2007), a falta de atividades significativas com a escrita impede que os surdos percebam a função social e as diferenças entre língua majoritária e as Línguas de Sinais.

Conforme Pereira (2009, p. 49):

> Como todas as crianças, também as surdas necessitam de conhecimento de mundo de modo que possam recontextualizar o escrito e daí derivar sentido. Esta é, a meu ver, a maior contribuição da Língua de Sinais para a aquisição da escrita pelos surdos.

Para que o surdo aprenda a Língua Portuguesa escrita, é preciso que esteja em contato constante com textos diversos e que, enquanto aprendiz, na apropriação da leitura, seja mediado em Libras para que, assim, na compreensão do diálogo sinalizado, encontre sentido no texto escrito. Ou seja, desta forma, o surdo

aprenderá a Língua Portuguesa na modalidade escrita a partir dos significados que esta língua possa ter para ele, pois, como afirma Silva (2008, p. 40),

> a linguagem se constitui na interação com os outros sujeitos e que, para tanto, não basta ensiná-la ao surdo, é necessário inseri-lo em um diálogo, para que, por meio do processo de interação/interlocução, se possa chegar à construção de significados.

Metodologia

Participaram da pesquisa três alunas com surdez bilateral profunda, com idades de 15 anos, matriculadas no ensino fundamental II, da escola regular, uma no 6º ano e duas no 8º, e que, embora estejam em períodos de seriação diferentes, encontram-se em um mesmo nível linguístico de aprendizagem da Língua Portuguesa escrita.

As mesmas aprenderam a Libras quando em contato com outros surdos nas igrejas que frequentam, tendo sido educadas, inicialmente, na escola especial, estando atualmente inseridas na perspectiva da inclusão, sob abordagem bilíngue.

Para a realização desta pesquisa foi utilizada a fábula *A cigarra e as formigas* de Jean de La Fontaine, adaptada pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), em DVD.

Participaram da aplicação da atividade a professora pesquisadora e um surdo, instrutor de Libras, agindo em conjunto, e um colaborador nas filmagens. O desenvolvimento da tarefa foi videografada mediante o consentimento das alunas, através da assinatura do termo de consentimento livre, atendendo às normas exigidas pelo Conselho de Ética em Pesquisa. Quanto ao uso da imagem das alunas, foram providenciadas autorizações dos responsáveis. Foi então analisada a produção escrita das alunas.

A atividade de pesquisa foi desenvolvida em quatro encontros: o primeiro apresentou-se em Libras, para atender à proposta

que seria desenvolvida e em seguida a fábula em DVD, onde foi solicitada a primeira produção escrita. No segundo encontro foi exibida novamente a fábula em DVD e em seguida impressa na Língua Portuguesa, quando então se realizou um estudo dos elementos constituintes da história em Libras; no terceiro encontro apresentou-se novamente a fábula em DVD e solicitou-se nova produção escrita com a mediação da professora e do instrutor; no último encontro realizou-se a reescrita individual da fábula estudada.

A escolha dos sujeitos desta pesquisa foi motivada pelo fato de que estas alunas são atendidas pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE), o que nos possibilitou identificar a dificuldade apresentada na construção da aprendizagem da L2. As três alunas serão identificadas por nomes fictícios: Maria, Joana e Letícia.

Toda a pesquisa foi desenvolvida na Sala de Recursos Multifuncionais de uma unidade escolar pertencente à Rede Estadual de Educação, localizada na zona periférica do município de Ilhéus (Bahia). Nesta unidade escolar são oferecidos os cursos de 5ª a 8ª séries, no período diurno, e no noturno, Educação de Jovens e Adultos.

Os resultados alcançados foram registrados, analisados, discutidos e serão apresentados a seguir.

Descrição da experiência vivenciada

Apresenta-se, neste momento, uma descrição da experiência de pesquisa vivenciada com a atividade de escrita e reescrita em Língua Portuguesa a partir da fábula *A cigarra e as formigas*, em DVD, na Libras e impressa na Língua Portuguesa.

No primeiro encontro, depois dessa apresentação, foram feitos alguns questionamentos, como: Conhecem a história? Já tinham assistido ao vídeo? Entenderam a língua utilizada?

As alunas responderam que conheciam a história, achavam engraçado o vídeo, mas que não entendiam a linguagem sinalizada. Assim, reapresentou-se a fábula sem tecer qualquer comentário. Foi quando os sujeitos surdos solicitaram que o instrutor

explicasse o que estava sendo contado no vídeo. Nesse momento a pesquisadora realizou uma primeira explicação auxiliada pelo instrutor, chamando a atenção para o contexto em que a história acontecia, explicou o sentido da caracterização das personagens que representavam a história. Até então, toda a comunicação estava sendo realizada em Libras. Após uma terceira apresentação do vídeo, solicitou-se às alunas que contassem, em Libras, a fábula a partir do que tinham entendido; por fim, pediu-se que escrevessem de acordo com o entendimento de cada uma. Nessa primeira escrita, foram registradas apenas algumas palavras, cujos sinais já lhes eram familiar, sem construção textual, nem mesmo sentido lógico. Até esse momento os sujeitos da pesquisa não tiveram contato com o texto escrito, pois era preciso conhecer melhor as suas hipóteses sobre a escrita do texto e o grau de dificuldades em que se encontravam.

A seguir, apresento a primeira produção textual das alunas Maria, Joana e Letícia.

> **Maria**: *três passear olha folha Que Bonita trabalha fobriga Mulher flor Problema sua.*
>
> **Joana**: *eu ora anida porque você trabalhar comida coesis muito gosta ver tolha bonito casa eu porque quer comida gosta conversar é uma ver menina arvore voar passear flor tchau casa conversar comida café luz que minha desculpa.*
>
> **Letícia**: *vocês três ar verão é chuvas vamos trabalham, uma ela fala chuvas área sujo ela fala quer? 2 elas falou não, ela é verdade um vê cigarra ar, flores, cantor, três, fala dele mãe trabalhores depois cigarra chuva perdeu, Depois dia agora já chuvas cigarra frio, muita, ela já sei vou casa formga peder ajuda, um ela fala que gostoso outra um ela que amiga, ela falou, domiu, luz ela ela quem, ela olha vê, ela ando porta cigarra peço form, um ela fala lembra Ra mim, ela é verdade você não pode casa de mim, você procura outro casa, ela tchau!*

Verifica-se, nas três produções, que Maria apresenta um vocabulário restrito, palavras soltas, mas tem ideia da estrutura do texto. Já Joana faz uma produção mais elaborada, com vocabulário mais amplo, enquanto Letícia apresenta uma elaboração que se aproxima da estrutura textual da Língua Portuguesa. Pode-se notar que nas duas primeiras produções encontra-se a relação direta com o concreto, como o uso dos termos "mulher" e "menina" para referirem-se às personagens, apesar de assistirem a uma fábula em que as personagens representadas por pessoas caracterizavam uma cigarra e as outras as formigas, e, no momento de reproduzirem a narrativa, valorizaram a representação real, ou seja, as pessoas e não o que elas caracterizavam, e assim usaram os signos que representam os significados reais. Já Letícia, em sua produção, faz referências às personagens da fábula, mostrando que possui um conhecimento já construído em relação aos papéis representados nas histórias.

No segundo encontro, reapresentou-se a fábula e destacaram-se as personagens com suas características, explicando a função de cada uma. Após o questionamento sobre a compreensão do texto, foi apresentada, então, a fábula em sua modalidade escrita em Língua Portuguesa, momento em que as orientei para que fizessem uma leitura silenciosa. Foi-lhes solicitado que destacassem as palavras desconhecidas, registrando-as através da escrita. Após esses registros, discutiram-se os significados, exemplificando-os, mediados pela Libras com a participação do instrutor surdo.

Durante esse encontro, novamente apresentou-se a fábula escrita em Língua Portuguesa, e orientando-as para uma nova leitura e a busca do significado das palavras desconhecidas no Dicionário da Língua Portuguesa. Após concluírem essa atividade, explicou-se o sentido de cada palavra no contexto do texto trabalhado. Essa explicação aconteceu na Língua Brasileira de Sinais.

Foi explicado o sentido das palavras no texto, e as alunas contaram, em Libras, a compreensão que tiveram da fábula *A cigarra e as formigas*. Percebeu-se que as palavras que foram destacadas eram

desconhecidas, tanto quanto a grafia como também o significado. Porém, ao buscarem o significado no dicionário, perceberam que as mesmas estavam representadas na narrativa, e nesse momento tomaram conhecimento dos referidos conceitos, sempre mediados pela Língua Brasileira de Sinais, facilitando, assim, a compreensão. Em seguida, reescreveram as palavras anteriormente desconhecidas, que não foram elencadas por não serem consideradas relevantes.

No terceiro encontro foi feita a reapresentação da fábula em DVD, e solicitada a sua reescrita pelas três meninas em um único texto, o que não foi possível pela dificuldade que ainda apresentavam em escrever sem o auxílio da Libras. Então a fábula foi contada em Libras pelo instrutor surdo e escrita à medida que ele mesmo sinalizava.

> **Maria**: *A cigarra e a formiga?*
> *A Cigarra formiga passear Todo o sol cantardo Entodo a formiga Com sua grãos. Quanto o frio, A formiga vem a casa da formiga Para que desse que comre, A formiga então resp A sua: - eo que você fez todo o?Eu cantra. – is a cigarra E a formiga resp: E Sua: - eo que você fez todo o?-, Eu contra – is a cigarra. E a formiga resp:*
> *- muito bom, agora dança:*
>
> **Joana**: *A cigarra e a formiga? A cigarra passeou Todas a voar cantada, a formiga com seu grãos alimento folha.Quando o frio, a formiga à casa da formiga para lhe desse o comada que. A formiga então responda a seus: - lo Que você fez verdade todas o voar?- verdade o voar, eu cantada. – valar –a formiga e a responda: - muito bom, hoje?*
>
> **Letícia**: *A cigarra e a formiga?*
> *A cigarra passou todo o inverno cantora, enquanto a formiga com seu grãos. Quando chega o inverno, a cigarra vem à casa da formiga peça peça que lhe dese o que comer. A formiga então responta a dele: - E o que você fez sempre todo o inverno?- Sempre o inverno, eu cantora. – disse a cigarra: E a formiga respondo:- muito bem, agora danço!*

Com a mediação da Libras, elas puderam grafar as palavras em uma sequência próxima da história relatada, o que reforça a importância da construção do conhecimento primeiro na sua língua natural, para depois aprender a Língua Portuguesa escrita como L2, a partir do sentido que as palavras passam a ter para elas.

No quarto e último encontro foi feita a reescrita do texto individualmente pelos sujeitos pesquisados, e então orientados para a leitura por cada um em sua língua natural. Após essa leitura, analisaram-se os textos escritos, observando a sequência lógica e a ortografia, quando se percebeu que palavras antes grafadas de forma incorreta, apesar da complexidade das mesmas, foram corretamente registradas depois.

> **Maria**: *A cigarra formiga*
> *Fez grãos arroz folha formiga passar viu sim comer pão café bom gostoso mim casa amiga três amiga formiga passar verão bom viu gosta muito amiga rir folha comer gostoso viu bom fez grão trabalho. Três amigas passou a cigarra formiga passar verão viu bom farto mim fez casa comer.*
> *A Cigarra formiga*
> *Mulher ha ha ha burra Folha trabalho não nada Café pão folha fome mulher nada chuva mulher chuva triste fome nada tatau.*
>
> **Joana**: *O cigarra e a formiga*
> *O cigarra e passou Sou menina três filha muito e comida ver melhor cantada ver verão arvoro voar eu não atenção trabalhar gosta flor muito cigarra minha passear jogar eu não chuva verão não "chauac" cigarra não. Hi HI HI rir começa "chauac vai casa dois comida grão café que luz ciagrra eu recembem – dos aqui como ciagrra quer comida pão quer comia dorim menina comversa falar recembemdos que verão não outros lugare chacau. La O ciagarra e a fomiga*
> *Cigrra muito filha fomiga gosta bremida amiga muito feliz.*
>
> **Letícia**: *Cirgarra e formiga. Três vamos trabalho,*

> *olhar ela não nada trabalhor. Cigarra ei chamava você três não gosta de passarei, cantora..., formiga fala primeiro passarei depois agora trabalho. Cirgarra gosta passeira, outra procura casa, eu pensa não pricesa, formiga fala o seu problema. Thacu. Cigarra thac e ah, ah ... eu não gosta passei cantor eiera deixe.Tempo, inverno Cirgarra tem n inguém, fome, frio, Cirgarra já sei o eu fui casa formiga. Casa do cozinha de formiga olha luz pisou formiga quem? Formiga vai olha formiga andar porto de cigarra conhece-me, formiga sim. Zombra cirgarra é verdade. Cirgarra pedir pão, água... formiga volta outra. Formiga você volta que cigarra fala caiu tem contra. Formiga fala você vem casa não formiga fala, você procura outra casa. Formiga thac!*

Considerando que a fábula é um gênero textual narrativo ficcional, alegórico, com personagens representadas por animais, plantas personificadas, e sempre contendo uma lição de moral, analisou-se a presença dos elementos linguísticos próprios da narrativa nos textos das três alunas, ao tempo em que se observou a evolução da interlocução nas produções individuais. A seguir, temse, no Quadro 1, uma visão geral de alguns elementos linguísticos e textuais que os sujeitos pesquisados marcaram nas suas produções.

QUADRO 1 – Comparativo entre as alunas pesquisadas

Alunas	1ª. produção	2ª. produção	3ª. produção
Maria	Palavras descontextualizadas, mas há a presença de: ação na palavra trabalho; personagem com as palavras fobriga, mulher.	Observa-se uma sequência na narração de ações. A presença de alguns elementos da narrativa como a marcação de tempo nas construções: "todo o sol", "quando o frio"; o tempo verbal "fez" no pretérito " – e o que você fez...? O uso do discurso direto.	No reconto há a manutenção dos elementos como as personagens, o tempo e o espaço são marcados com as palavras trabalho, casa.

Joana	A presença de personagem com o uso do pronome "EU" e do substantivo "MENINA", a ação é marcada com os verbos trabalhar, conversar, passear, o tempo não aparece, mas o espaço se caracteriza no substantivo casa.	As ações marcadas pelos verbos "passeou", "voar", da personagem "formiga", do pronome pessoal "EU", do pronome indefinido "Todas" e a presença de tempo na expressão "quando o frio", no tempo verbal pretérito "fez", no advérbio "hoje".	A presença de personagem está no uso dos substantivos "cigarra, menina e filhas". O tempo é marcado pelas palavras "verão" e "chuva". Ações como voar, passear, jogar.
Letícia	Usando do discurso indireto, marca a presença dos elementos da narrativa como a personagem nos pronomes "você, ela", recorrentes do substantivo "cigarra", ações caracterizadas pelos verbos "pedi, cantar, falar". O espaço sempre marcado pelo substantivo "casa" e o tempo só é percebido na palavra "depois".	Discurso direto. O tempo é marcado pelo verbo "passou", advérbios "quando, e agora". Os personagem são marcados pelos substantivos "cigarra, formiga", pronomes "dele, você", sendo o substantivo casa a marca de lugar.	O reconto traz todas as marcas da narrativa fábula como as personagens "cigarra e formiga", tempo e espaço nas palavras inverno e casa respectivamente, e a estrutura textual deixa claro um discurso misto, isto é, direto e indireto.

Fonte: entrevista com alunos durante a pesquisa

Considerações

Atualmente, há uma preocupação muito grande com a educação de surdos, principalmente no que se refere à aquisição da Língua Portuguesa, na modalidade escrita, pois estes encontram muitas dificuldades para desenvolvê-la enquanto segunda língua. Mas essa preocupação precisa ser validada com mudanças curriculares e nas práticas pedagógicas, visto que as escolas trabalham um currículo para ouvintes e, assim, fica o aluno surdo sem acesso à Língua Portuguesa escrita,

pois, para que esse aluno aprenda a segunda língua, não basta o tradutor/intérprete, mas que o contexto escolar esteja apoiado na educação bilíngue que, para Fernandes (2008), a educação nesta abordagem aceita que o surdo seja portador de características culturais próprias. Portador não, porque só portamos aquilo que escolhemos para levar e/ou trazer, mas é evidente que o surdo possui características culturais próprias, e a cultura o constitui enquanto indivíduo.

Reafirma-se que a educação fundamentada no bilinguismo, tendo a Língua Portuguesa como segunda língua, permitirá que o aluno surdo interaja com seus pares, pois, mesmo sendo filho de pais ouvintes, o que lhe garante a convivência com a Língua Portuguesa, essa relação de pais e filhos não garante a aquisição desta língua de forma natural, uma vez que não compartilham do mesmo sistema linguístico, ou seja, a criança surda não acessa a língua de modalidade oral-auditiva. Portanto, na maioria das vezes, essa função está delegada à escola, que deverá colocar o aluno surdo frente às duas línguas para que, adquirindo uma, possa aprender a outra.

A pesquisa ratifica que práticas ancoradas na abordagem bilíngue possibilitam ao surdo a aprendizagem da Língua Portuguesa na sua modalidade escrita. Portanto, faz-se necessário o uso dessa abordagem, que não se substitui pela presença do tradutor/intérprete, mas se complementa por ambientes que contextualizem as ações praticadas no dia a dia da escola, bem como requerem do professor um planejamento de suas práticas didáticas, de modo que reconheçam a presença do aluno surdo e atendam suas especificidades linguísticas e culturais.

Constatou-se que os sujeitos pesquisados têm dificuldades para elaborar textos, habilidade adquirida com a prática constante, mas que essa inabilidade está associada ao pouco contato com textos diversos no contexto escolar.

Percebeu-se, também, que à medida que as oficinas aconteciam com a fábula mediada pela Libras, as dificuldades e limitações encontradas iam sendo minimizadas, podendo ser observado, nos textos produzidos pelas alunas e analisados no QUADRO 1, que os elementos principais de uma narrativa, na tipologia tex-

tual da fábula, foram garantidos de maneira evolutiva.

Diante dessa realidade, propõe-se a criação de um espaço interlocutivo, através de textos do gênero fábula para o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa na modalidade escrita. Contudo, sabemos que é necessário refletir acerca da transformação em espaços escolares bilíngues para todos os alunos.

Neste breve estudo, procurou-se mostrar que iniciativas simples podem ajudar a desenvolver as potencialidades que são dificultadas pela ausência desses espaços na escola. Embora saibamos que é necessária a realização de estudos mais aprofundados, tendo fábulas diversas como recurso mediador da interlocução, que permita relatar todas as possibilidades de melhoria da aquisição da Língua Portuguesa na modalidade escrita pelos surdos, tem-se nesse primeiro momento um resultado sinalizador para pesquisas mais aprofundadas.

Acredita-se que a grande e desejada contribuição desta pesquisa é apresentar, ratificando, através dos resultados, mais um caminho para o acesso e aprendizagem da Língua Portuguesa escrita pelo aluno surdo, bem como dar pistas ao professor quanto ao uso deste gênero textual como facilitador da aquisição da escrita.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Presidência da República**, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/htm>. Acesso em: 15 mar. 2011.

______. Decreto n.º 6.571, de 17 de setembro de 2008. **Presidência da República**, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://www.domtotal.com/direito/pagina/detalhe/13629/decreto-n-6.571-de-17-de-setembro-de-2008>. Acesso em: 22 ago. 2011.

______. Ministério da Educação. **Sala de recursos multifuncionais**. Espaço para atendimento educacional especializado. Brasília,DF: [s.n.],2008.

CARDOSO, Flávia Pieretti; NANTES, Maria Sylvia Padial. O ensino da Língua Portuguesa para o aluno surdo no contexto da sala de aula comum. **Diálogos Educacionais em Revista,** Campo Grande, v. 1, n. 1, p. 75-88, nov. 2010. Disponível em: <http://dialogoseducacionais.semed.capital.ms.gov.br/index.php/dialogos/article/view/9>. Acesso em: 12 jul. 2013.

FERNANDES, Eulália. **Surdez e bilingüismo**: leitura de mundo e mundo da leitura. [S.l.: s.n., [21--]]. Disponível em: <htttp://www.ines.gov.br/inês_livros/13/13_principal.htm>. Acesso em: 23 jul. 2013.

FERNANDES, Sueli F. Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos. Curitiba: SEED, 2006. Disponível em: <http://www.cultura-sorda.eu/resources/Fernandes_praticas_letramentos+surdos_2006.pdf>. Acesso em: 23 de julho de 2013.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. 3.ed. São Paulo: Plexus editora, 2002.

GUARINELLO, Ana Cristina. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos**. São Paulo: Plexus editora, 2007.

LODI, Ana C. B; LACERDA, C. B. F. de. Uma escola, duas línguas. Princípios para a educação de alunos surdos. **Revista Fórum**, Rio de Janeiro, v. 21, p. 25-31, jan.-jun. 2010.

KARNOPP, Lodenir Becker. Língua de sinais e língua portuguesa: em busca de um diálogo. In: LODI A. C. B; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. de; TESKE, O. (org.) **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

SILVESTRE, Núria. Educação e aquisição da linguagem oral por parte de alunos surdos. In: ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Educação de surdos**. São Paulo: Summus, 2007.

PEREIRA, Maria Cristina da C. Discutindo a leitura de alunos surdos. São Paulo: DERDIC-PUCSP, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382007000200005&script=sci_arttext>. Acesso em: 17 jun. 2013.

PEREIRA, Maria Cristina da C. Papel da língua de sinais na aquisição da escrita por estudantes surdos. In: LODI A. C. B; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. de; TESKE, O. (org.). **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

CAPÍTULO 6

A SALA DE AULA DE SURDOS COMO ESPAÇO INCLUSIVO: pensando o *outro* da educação atual

Carlos Henrique Rodrigues

Introdução

Nos últimos dez anos, a educação das pessoas com surdez – tanto de surdos, no sentido cultural do termo, quanto de pessoas com deficiência auditiva – transformou-se consideravelmente (RODRIGUES, 2011). Com a Lei 10.436/02 e a promulgação do Decreto 5.626/05, o processo educacional de alunos com surdez tem assumido novas configurações, devido, dentre outros, à presença da Língua de Sinais na educação e à organização do espaço escolar por meio de uma proposta de educação bilíngue (RODRIGUES, 2013). Tal proposta fundamenta-se na visão socioantropológica (SKLIAR, 1997; SACKS, 1998), considerando a surdez numa perspectiva cultural, para além de um modelo meramente clínico-terapêutico.

Atualmente, percebemos a intensificação da presença de alunos com surdez nas escolas comuns, ao contrário do que ocorria em décadas anteriores, quando esses alunos concentravam-se em instituições especiais. Essa presença traz novos desafios ao espaço escolar, que precisa lidar com a diversidade desses alunos e,

também, com a diferença linguística e cultural dos alunos surdos. Nesse sentido, diversas escolas comuns brasileiras implantaram propostas específicas para a educação de alunos com surdez, promovendo a construção de uma nova realidade educacional marcada pelo uso da língua de sinais e, em alguns casos, pela formação de turmas somente com esses alunos.

O lócus da pesquisa e sua proposta

Considerando-se essa realidade, refletimos acerca do espaço da sala de aula, composta somente por alunos com surdez, por meio da análise de uma entrevista realizada com a professora da turma e, também, de entrevistas com os alunos, notas de campo e demais informações coletadas através da observação participante (SPRADLEY, 1980). Vale destacar que a turma, foco dessa reflexão, foi selecionada por se localizar em uma escola pública e comum; ser constituída somente de alunos com surdez; contar com a presença do instrutor surdo de Libras e adotar uma proposta educacional bilíngue com professores que ministram as aulas em Libras, sem a presença de intérpretes.

Portanto, a sala de aula selecionada caracteriza-se pela presença de surdos fluentes em Libras e de uma professora regente que domina a Libras e a valoriza como língua e não simplesmente como um recurso para o ensino do Português e/ou para o acesso aos conteúdos escolares. Vale dizer que a escola na qual a turma está inserida começou a receber alunos com surdez a partir de 2003, possuindo, no momento da coleta de dados, uma política de inclusão e de educação bilíngue implantada e em funcionamento.

Essa escola municipal, localizada na cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais, possui algumas **turmas de surdos**, somente com alunos com surdez, assim como salas mistas, com alunos com surdez e ouvintes, chamadas em nossa pesquisa de **turmas com surdos** (RODRIGUES, 2010; RODRIGUES; MIRANDA, 2012). As turmas de surdos contam com professores que ministram aulas em

Libras e as com surdos possuem intérpretes de Libras-Português. É importante destacar que as turmas de surdos são as dos primeiros anos do ensino fundamental e as com surdos as dos anos finais.

A sala de aula que foi lócus da pesquisa é do terceiro ano do segundo ciclo, sexto ano do ensino fundamental, e conta com a presença de professores que sabem Libras: uma professora regente da turma que dá aulas de Português, Matemática, Ciência, Geografia, História, Calendário e Produção de Texto; um professor de Educação Física; uma professora de Informática; uma professora de Artes e um professor surdo de Libras. Essa turma de surdos era composta por treze alunos – nove homens e quatro mulheres.[1]

Em relação aos alunos, pode-se afirmar que eles se comunicam bem em Libras e que compreendem e participam razoavelmente das atividades propostas. A exceção refere-se a uma aluna que possui, além da surdez, uma deficiência, inata ou adquirida, que comprometeu seu domínio da Libras, o que exige o apoio de outros recursos para a compreensão das atividades desenvolvidas em sala de aula e para sua participação nelas. A presença dessa aluna, na turma, já nos leva a repensar a realidade dessas turmas de surdos, consideradas muitas vezes como turmas que infringem o princípio de inclusão ao concentrar alunos com a mesma "deficiência" em um mesmo espaço, em uma única turma.

Uma visão crítica da aplicação do paradigma inclusivo

A implantação da proposta de educação inclusiva no Brasil segue diferentes caminhos, de acordo com as concepções dos responsáveis por sua efetivação. Esse novo paradigma ocidental dos fins do século XX fez com que diversos discursos sociais,

1 É importante esclarecer que a coleta de dados para a pesquisa iniciou-se no ano letivo de 2007, no mês de março, e que perdurou até o mês de maio de 2008. Como alguns alunos mudaram de turma (saíram três alunos e chegaram dois) decidiu-se caracterizar a turma do primeiro semestre de 2008, pois os dados representados e analisados são desse período.

políticos e, principalmente, educacionais fizessem um uso desregrado da palavra inclusão o que resultou na sua banalização e, também, no esvaziamento do conceito, inclusão, aparecendo, hoje, com as mais diversas roupagens.

Atualmente, como vem sendo aplicada à educação, através das mais diversas políticas educacionais, a proposta inclusiva acaba por gerar e manter um processo educacional comprometido com sua uniformização em detrimento das especificidades das pessoas com deficiência, por exemplo. Assim, ao invés de propiciar o aprimoramento da qualidade do processo educacional, o paradigma inclusivo tem proporcionado experiências fragmentadas e processos descontínuos, responsáveis pelo insucesso escolar e pela eliminação das diferenças em nome de uma pseudonormalização e de uma ilusória inclusão escolar. Segundo Capovilla (2011, p. 197), as atuais políticas públicas em educação

> têm ameaçado por uma pá de cal na Educação de Surdos e no futuro das crianças surdas, ao desmontar as escolas bilíngues que, até então, as educavam em Libras-Português, espalhar as crianças surdas em escolas comuns despreparadas para compreendê-las e ensiná-las em sua língua, e instruir essas escolas comuns a tratar as crianças surdas como se fossem ouvintes ou, na melhor das hipóteses, deficientes auditivas, ao arrepio dos direitos humanos, dos direitos da criança a uma educação adequada às suas necessidades, e à especificidade linguística da Libras, reconhecida em lei federal.

Esse paradigma inclusivo, amparado pelas políticas nacionais, demonstrou a necessidade de uma profunda reestruturação do sistema educacional brasileiro. Essa reestruturação, que visa a atender seus alunos diferentes da melhor maneira possível, idealizou e realizou projetos de uma escola para todos. As propostas governamentais dessa escola inclusiva visavam, grosso modo,

> preparar os professores para lidar com a diversidade e distribuir os alunos com necessidades especiais nas turmas, evitando-se concentrá-los em uma única turma; estimulando a cooperação e solidariedade entre alunos[2].

Essa ideia de inclusão parece, a priori, incontestável e adequada. Contudo, ela não considera a especificidade de muitos dos alunos com deficiência. O Decreto 6.571/08[3], por exemplo, reforçou a matrícula das crianças com deficiências, transtornos globais e altas habilidades em escolas comuns com o apoio do atendimento educacional especializado. A partir de então, observou-se a intensificação do fechamento de escolas especiais com o deslocamento dos alunos para as escolas comuns.

No que se refere à inclusão de pessoas com surdez, pode-se afirmar que há uma tensão explícita entre aqueles que defendem a presença dos alunos com surdez em escolas e classes comuns e aqueles que lutam pela Educação de surdos em instituições bilíngues. É importante explicar que aqueles que defendem o fim da educação especial de surdos e sua inserção nas escolas comuns, sem concentrá-los numa mesma turma, argumentam que insistir na educação de surdos é retroceder na inclusão e discriminar negativamente esses alunos. Entretanto, desconsideram diversas questões, tais como as linguísticas e culturais, intrínsecas à educação de surdos, e, também, a grande heterogeneidade presente em meio às pessoas com surdez, desde a polarização mais comum entre surdos, no sentido cultural do termo, e pessoas com deficiência auditiva e/ou ensurdecidas, até as demais diferenças sociais, físicas, etárias, étnicas e pessoais desses indivíduos. Segundo Quadros (2006, p.156),

---

2 Educação: construindo um novo tempo. Governo de Minas Gerais. SEE/ DESP/ Diretoria da Educação Especial. Parecer nº. 424/03, Resolução 451/03 – Publicado no Minas Gerais de 2/9/2003.

3 Esse Decreto foi revogado pelo Decreto 7.611/11, o qual afirma que no caso dos alunos com surdez será considerado o estabelecido no Decreto 5.626/05.

> os movimentos surdos clamam por inclusão em uma outra perspectiva. Nota-se que eles entendem a inclusão como garantia dos direitos de terem acesso à educação de fato, consolidada em princípios pedagógicos que estejam adequados aos surdos. As proposições ultrapassam as questões linguísticas, incluindo aspectos sociais, culturais, políticos e educacionais.

Os modelos de escolarização impostos aos surdos, na maioria das vezes, os desconsideraram em sua especificidade. Some-se a isso, a atual aplicação de propostas inclusivas, ditas bilíngues, que mantêm de forma velada a ideia de que o surdo precisa ser reabilitado e de que a Língua de Sinais é apenas mais um recurso de acessibilidade. Uma pesquisa financiada pela Capes, pelo CNPq e pelo Inep, desenvolvida ao longo da última década, no Brasil, denominada Programa de Avaliação Nacional do Desenvolvimento da Linguagem do Surdo Brasileiro – Pandesb, examinou mais de oito mil alunos surdos e evidenciou que

> os estudantes surdos aprendem mais e melhor em escolas bilíngues (escolas especiais que ensinam em Libras e Português) do que em escolas monolíngues (escolas comuns que ensinam em Português apenas) [...] Nas últimas décadas, as escolas bilíngues especiais têm fornecido a comunidade linguística sinalizadora na L1 da criança surda, permitindo o desenvolvimento de sua personalidade e de suas competências cognitivas e linguísticas. Se as escolas remanescentes forem destruídas, assistiremos ao declínio do desenvolvimento cognitivo, linguístico e metalinguístico das crianças, com atraso da alfabetização e da leitura orofacial, e severos prejuízos para a inclusão escolar e social (CAPOVILLA, 2011, p. 207).

A turma de surdos como expressão de inclusão

Considerando-se essas questões expostas acima, refletimos sobre o caráter inclusivo da turma de surdos, foco de nossa pesquisa, com o intuito de compreender sua realidade e as possíveis consequências da organização de salas só de surdos para seus participantes e para o atual processo educacional. Para tanto, analisamos a entrevista realizada com a professora regente, a qual evidencia aspectos importantes da turma e de seus participantes.

Destacamos que o período de coleta de dados permitiu que se observasse e conhecesse um pouco da trajetória pessoal e escolar de cada aluno.[4] Essas trajetórias, sem dúvida, influenciam a relação que o aluno estabelece com o grupo, a professora, com a Libras, o português e, também, com o ambiente escolar e o processo de ensino-aprendizagem. É importante destacar que o conhecimento da trajetória de cada um deles deu-se através das conversas informais, com eles e com a professora regente, e de uma entrevista semiestruturada realizada com cada um[5] e com a professora.

A transcrição da entrevista semiestruturada com a professora foi realizada considerando-se que, como afirma Marcuschi (2000, p. 9),

> não existe a melhor transcrição. Todas são mais ou menos boas. O essencial é que o analista saiba quais os seus objetivos e não deixe de assinalar o que lhe convém. De um modo geral, a transcrição deve ser limpa e legível, sem sobrecarga de símbolos complicados.

Vale destacar que o objetivo da transcrição foi o de apenas permitir ao leitor reconstituir, imaginar, o texto tal como foi falado pela professora. Assim, decidiu-se transcrevê-lo a partir das seguintes convenções, expostas no QUADRO 1.

4 Os nomes da escola, da professora e dos alunos foram alterados.

5 Devido à limitação de espaço, não apresentaremos as entrevistas realizadas com os alunos, mas usaremos dados decorrentes delas.

QUADRO 1 – Convenções de transcrição

SÍMBOLO	SIGNIFICADO
.	Descida de entonação
,	Entonação média
:	Alongamento de vogal
-	Corte na fala, autointerrupção
> <	Aceleração da fala
< >	Desaceleração da fala
( )	Transcrição duvidosa ou ininteligível
“ ”	Relato de fala de outra pessoa
...	Pausa
!	Entonação de exclamação
?	Entonação de interrogação
(/.../)	Transcrição parcial ou suprimida
(( ))	Comentários do pesquisador
———	Acentuação ou ênfase

Fonte: ABNT, 2013

Considerou-se que a transcrição de textos orais coloca o desafio de se conseguir representar as marcas, formas e recursos expressivos presentes na fala para a escrita da melhor maneira possível. Portanto, buscou-se oferecer uma transcrição capaz de expressar o texto falado pela professora e suas características, ao mesmo tempo em que mantivesse um bom aspecto visual e não comprometesse a sua leitura pelo uso excessivo de símbolos. Optou-se por uma transcrição capaz de registrar as características referentes às marcações de pausa, às mudanças na velocidade, à entonação, aos alongamentos de vogais, às interrupções, aos comentários do pesquisador, às ênfases, às supressões de trechos da fala e, também, aos trechos ininteligíveis ou com transcrição duvidosa.

Os dados coletados, tanto nas conversas informais, registradas no caderno de campo, quanto na entrevista, devidamente registrada através de filmagem, foram organizados a partir de cinco aspectos básicos: a idade de cada um dos alunos; a idade em que afirmam ter

aprendido a Libras; a presença de surdos na família; a existência de comunicação em Libras com os familiares; a experiência em turmas de ouvintes, como se pode observar a seguir, no QUADRO 2:

QUADRO 2 – Caracterização dos alunos

Aluno	Idade	Idade em que aprendeu a Libras	Familiares que também são surdos	Familiares que se comunicam em Libras	Já estudou com alunos ouvintes
JOÃO CARLOS	15	13	N	MÃE	N
VINÍCIUS	15	12	N	N	S
RAQUEL	14	12	N	MÃE/ IRMÃ	N
CRISTIANO	13	11	N	MÃE	S
JONAS	15	12	N	TIA	N
ANA MARIA	14	8	N	N	N
RODRIGO	15	13	N	N	S
LEANDRO	15	6	N	IRMÃO	N
ROBERTO	14	12	N	TIA/ IRMÃO	S
MAURO FILHO	13	10	N	MÃE	N
DANILO	15	09	N	N	S
ELLEN	15	-	-	-	S
CLÁUDIA	14	12	N	IRMÃ	N

Fonte: Registro em entrevistas e anotações durante a coleta de dados.
Legenda: N – não; S – sim.

O quadro acima confirma o que é afirmado por várias pesquisas: o fato de que a maioria das pessoas com surdez (cerca de 95%) são filhas de pais ouvintes e têm acesso tardio à língua de sinais (QUADROS, 1997; SKLIAR, 1997). Some-se a isso, o fato de que grande parte dos familiares dessas pessoas não é fluente em Libras, tendo

muita dificuldade para comunicar-se com o filho com surdez, tanto os usuários da Libras quanto os que estão no processo de oralização.

É importante esclarecer que, embora muitos alunos tenham afirmado que só aprenderam a Libras tardiamente, alguns deles tiveram contato com essa língua desde a infância. O que os alunos surdos consideram *aprendizagem da Libras* parece ter sido definido por eles como algo que ocorre ao longo de sua experiência educacional. Portanto, parece que eles entendem e relacionam o aprendizado da Libras não ao contato com a língua ou ao fato de usá-la correntemente, mas a outros fatores, tais como: à extensão do vocabulário, sendo que saber (ter aprendido) a Libras significa dominar um vocabulário mais amplo; ao uso da Libras com outros surdos que a dominam plenamente, saber (ter aprendido) a Libras significa entender estruturas e construções mais complexas; à participação formal em uma disciplina de Libras ministrada por um instrutor surdo, sendo que saber (ter aprendido) a Libras significa estudá-la formalmente com alguém que é proficiente nela e autorizado a ensiná-la, ou seja, com um surdo adulto.

Durante as entrevistas com os alunos, vários afirmaram que preferem estudar somente com surdos e que é melhor ter uma professora que usa a língua de sinais do que um intérprete em sala. Somente um aluno (Danilo) afirmou que prefere estudar com os ouvintes. É interessante notar que ele é um surdo oralizado, bilíngue, que se comunica bem em português e que, inclusive, consegue interagir bem com ouvintes, pois é capaz, segundo ele mesmo, de ouvir um pouco e, com o apoio da leitura labial, discriminar bem algumas falas.

Pode-se considerar que os alunos assumem uma posição contrária à convivência com ouvintes, numa mesma turma, por questões relativas à identificação cultural. Um dos critérios para ser aceito no grupo parece ser o fato de ser surdo, no sentido cultural que é dado ao termo, ou seja, ser usuário da língua de sinais e partilhar de maneiras de ser, agir e pensar específicas da comunidade surda. Essa postura de reafirmação de uma identidade

cultural, de um *Deafhood* ou, até mesmo, *Deaf Pride*[6], evidencia aspectos comuns à comunidade surda organizada.

Em nenhum momento, os alunos colocaram-se como deficientes, anormais ou coitadinhos. Ao contrário, lidam com a surdez com muita naturalidade, como parte constituinte de si mesmos. Em alguns momentos, pode-se inclusive perceber nitidamente o orgulho em ser surdo. Eles se veem como quaisquer outros alunos e se identificam diretamente com seus pares. A única diferença que ressaltam, em relação aos ouvintes, está ligada ao fato de que ainda não dominam plenamente o Português. Vale dizer que, às vezes, alguns, também, destacaram o fato de ainda não dominarem a Libras plenamente.

Em relação à professora regente da turma, é interessante esclarecer que ela iniciou sua trajetória na educação de surdos através de um curso que fez no Instituto São Rafael, em Belo Horizonte. A professora contou que, durante o curso, teve contato com várias disciplinas voltadas para a área da surdez, e que, ao realizar o estágio exigido no curso, teve contato com escolas que recebiam surdos. Esse contato, segundo ela, teria sido responsável por despertar seu interesse pela educação de surdos.

Ela explicou que foi a partir do contato com a educação de surdos que ela se dedicou aos cursos de Libras oferecidos pela Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (Feneis) e cursou o Normal Superior na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). E expôs que suas primeiras experiências na educação de surdos ocorreram na Escola Estadual de Educação Especial Francisco Sales, na década de 1990. A professora ressaltou,

6 O termo *Deaf Pride* – "orgulho de ser surdo" – é usado aqui para evocar a distinção social, cultural e linguística da comunidade surda que quer ser notada, reconhecida e respeitada como grupo cultural específico. Portanto, tal termo faz referência aos movimentos surdos em defesa da aceitação da identidade e cultura surdas, e, também, à resistência por parte dos surdos de que a surdez seja vista como mera deficiência ou *déficit* sensorial. Vale destacar que, desde 1990, o termo *Deafhood* também vem sendo usado, numa perspectiva semelhante, para se referir ao estado de "ser surdo", à experiência vivida pela pessoa surda. LADD, P. **Understanding deaf culture**: in search of Deafhood. Clevedon: Multilingual Matters, 2003.

também, que sempre atuou na educação de surdos sem a presença de intérpretes em sala de aula.

Durante a realização da entrevista, ao ser questionada acerca de seu trabalho e do uso da Libras, a professora evidenciou alguns aspectos importantes de sua relação com a língua de sinais, com os surdos e com o processo educacional vivenciado com seus alunos. As escolhas discursivas que a professora fez ao responder às questões da entrevista dizem acerca de sua posição em relação aos alunos surdos e da maneira como ela vê a posição dos alunos entre si e com relação a ela e, também, com relação aos outros (CASTANHEIRA, 2004, p. 50-88). Uma das perguntas feitas à professora foi sobre sua experiência de ministrar as aulas em Libras. Ela respondeu à questão como representado no QUADRO 3.

QUADRO 3 – Experiência da professora em Libras

(Continua)

Fala da Professora	**Comentários**
Oh ... eu ( ) posso falar que dou aula em língua de sinais. e: eu conheço: alguns sinais e:: não >é lá essas coisas< então, eu não sou usuária de língua de sinais. eu conheço alguns sinais, e fico de olho na estrutura >que o:: surdo- usa. e::: ... bom até então: eu não tenho tido dificuldades, com- >gra:ndes dificuldades< com a comunicação, não:	Mesmo interagindo com seus alunos em Libras e reconhecendo que não tem tido “grandes dificuldades” de ser entendida pelos alunos surdos e de entendê-los, a professora considera que seu conhecimento e domínio da LS ainda são limitadas. Ao afirmar que não é “usuária” da LS, a professora provavelmente se refere ao fato de que não é uma nativa na língua e a aprendeu como L_2. Assim, ela parece diferenciar aquilo que seria a estrutura e o uso da LS pelos surdos em oposição à estrutura e ao uso que um ouvinte não nativo na LS faz dela.

(Continuação)

e sempre o aluno, sempre ele é um companheiro e tanto ... sabe? então eu me embaraço ou:: ... num tô no embaraço ou:: ... ou:: é ... agente coloca ali: e daí a pouquinho um tá colocando pro outro. então é nessa: >dessa troca ai< ... nessa: nesta cooperação gra:nde que o surdo faz comigo. talvez ele perceba ... a minha vontade:: de-... de:: ... ... ((a professora se emociona)) ... de participar de fato.	A relação apontada pela professora como direcionadora do cotidiano da sala de aula é a cooperação. Para a professora, há um esforço da parte de seus alunos para a compreenderem e também se fazerem compreendidos por ela. Dessa maneira, as situações de "falhas na comunicação" são resolvidas pelo apoio esclarecedor dos alunos a ela e, também, entre os alunos. Essa mobilização dos surdos permitiria que ela participasse de fato da realidade de seus alunos por meio da interação com eles em Libras.
não só com trem de conteúdo >essas coisas pra mim< essas coisas de conteúdo: é claro que faz falta mas eu vejo uma: uma necessidade muito maior de outras coisas. e essas eu tenho: feito: nós temos feito e tem assim:: ... tem ... e:: o aluno ele tem percebido: essa vontade grande de poder:: ... >tá construindo junto< né? eu acho que é isso que ... isso que tem:: ... é:: ... efetivado a comunicação entre eles e- tem promovido o crescimento daqui e dali.	A professora fala da diferença dos alunos surdos considerando, provavelmente, a carência que muitos deles têm de "conhecimento de mundo" e de várias competências e habilidades, por exemplo, necessárias ao aprendizado. Percebendo essas necessidades dos alunos, a professora visa supri-las. E construir junto aos alunos o que eles precisam realmente aprender. Isso permitiria que a comunicação se efetivasse entre eles e, assim, promovesse, pouco a pouco, o seu desenvolvimento.

(Continuação)

Agora: desde o ano passado <principalmente> eu tenho: ficado muito preocupada ... com:: ... o que eu achava que era suficiente, ou que tava bom vamos dizer assim >o que era suficiente não< o que tava bom... eu já num tô ... eu acho que tá:: tá faltando um tanto de coi::sa: tá devendo um tanto de coi::sa: e eu não tô muito com animação:: de... >parece que não tô com uma animação interna< de buscar essas coisas ... sabe? eu tenho: tenho tentado assim mas... não tô percebendo que eu tô com uma ani::mação gra:nde	A professora destaca sua preocupação com aquilo que ela começou a perceber como não-satisfatório no processo educacional dos surdos. Se antes ela se contentava com o que ela oferecia aos surdos, agora ela sente que é preciso ir além e oferecer mais coisas. Entretanto, ela diz não sentir muito ânimo para buscar aquilo que está faltando, embora afirme que mesmo diante do "desânimo" ela tem tentado.
e ai eu tô com um dilema muito grande. que só eu posso resolver ... né::? ou eu continuo ... ou eu vô ... trabalhar com ouvinte... que ... eu não vou precisar ... vamos dizer, assim ... entendo que não vou precisar, desse ... da questão da língua de conhecer ... de ... né! não ficar só na superfície: ... tá bom ... isso-	A professora reafirma sua preocupação com o oferecimento de conhecimentos mais aprofundados aos alunos surdos. Ela afirma viver um dilema ilustrado, de um lado pela opção de trabalhar com os ouvintes, com os quais compartilha da mesma língua; e, de outro, pela opção de trabalhar com os surdos, opção na qual ela precisa dedicar-se e esforçar-se muito mais para não realizar um trabalho superficial.

(Conclusão)

e na hora que eu topar com uma turma ... não é? <ainda não topei até hoje> (tem ... uma discrepância) uma turma que tá: quase lá no zerinho: como é que eu vou me virar? então:: é: essas coisas ai: ... sabe? Mas, ai então: eu penso assim não- ... ainda tô:: ... ainda tô:: <vamos dizer assim> sendo importante na Educação de Surdos. mas, está importância eu tô vendo que:: não basta: não basta mas ... é por ai.	A professora demonstra a importância da cooperação dos alunos e dos conhecimentos que eles trazem para a sala de aula. Ao mesmo tempo, ela expõe sua preocupação de no futuro ter que lidar com uma turma de surdos que ainda não domina nem mesmo a Libras. Isso, na visão da professora, traria grandes desafios para ela. Concluindo sua fala, ela deixa claro que ainda se sente importante na educação dos surdos, mas que tem consciência de que ela precisa fazer mais do que faz atualmente.

Fonte: Registro em entrevistas e anotações durante a coleta de dados.

Em relação à turma, a professora considera que vários alunos seriam solitários no sentido de que precisam se virar sozinhos em muitas coisas, pois não têm uma boa comunicação na família. Entretanto, ela ressalta que, em turmas anteriores, os alunos eram mais solitários que na atual turma. Os alunos da turma pesquisada, segundo a professora, seriam alunos bem reservados, que não gostam muito de se abrir e nem de compartilhar assuntos pessoais. Segundo ela, eles têm muita curiosidade e já conseguem, diferentemente de alunos de turmas anteriores, buscar respostas e, até mesmo, construir hipóteses.

Essas mudanças apontadas pela professora, através da comparação entre a atual turma e turmas de anos anteriores, evidenciam as diversas mudanças que têm ocorrido de forma acelerada na educação de surdos durante os primeiros anos deste século. Tais transformações têm sido responsáveis pela configuração de uma nova perspectiva educacional e pela ampliação do acesso dos surdos à informação.

Durante a entrevista, perguntou-se à professora sobre os alunos. As falas da professora sobre cada um de seus alunos permitem

que se visualizem diversos aspectos da sala de aula e da relação que a professora estabelece com eles. Percebe-se na fala da professora que a turma de surdos, ao contrário do que se argumenta, não é uma turma homogênea e muito menos não-inclusiva. A diversidade e a diferença estão presentes. E assim como os professores das turmas ditas inclusivas, a professora também se preocupa com a inclusão dos seus alunos surdos[7].

TABELA 1 – Tempo de fala da professora sobre cada aluno

Aluno	Duração
RODRIGO	56"
CLÁUDIA	58"
JONAS	1'02"
JOÃO CARLOS	1'11"
ROBERTO	1'25"
DANILO	1'49"
CRISTIANO	2'13"
ANA MARIA	2'20"
LEANDRO	2'56"
RAQUEL	3'25"
VINÍCIUS	6'18"
MAURO FILHO	6'50"
ELLEN	9'15"

Fonte: Registro em entrevistas e anotações durante a coleta de dados.

O tempo de fala da professora sobre a maioria dos alunos ficou entre 56 segundos e 3 minutos e 25 segundos. Somente ao falar de três alunos, a professora ultrapassou 6 minutos. É interessante notar que esses alunos (Vinícius, Mauro Filho e Ellen) representam, para ela, um grande desafio educacional. Esse desafio pode ser caracterizado, dentre outras razões, por questões que

7 Devido à limitação de espaço, não apresentaremos, na íntegra, a fala da professora em relação a cada um dos alunos.

não se relacionam somente ao aspecto linguístico e cultural da educação de surdos.

Esses alunos possuem, segundo a professora, outras questões físicas, psíquicas e comportamentais que interferem em sua relação com o grupo e, consequentemente, com a forma de lidarem com as oportunidades de aprendizagem e participação vivenciadas no cotidiano da sala de aula. Vale ressaltar que, em nenhum momento do relato sobre os outros dez alunos, a professora fala da questão da infrequência. As faltas somente são citadas durante a fala sobre esses três alunos.

QUADRO 4 – Situação de faltas

Aluno **Duração**	**Excertos dos comentários da professora acerca das faltas dos alunos**
VINÍCIUS 6'18"	(/.../) ela só fez essas colocações que <se **faltasse** como iria fazer?> eu falei "leva o papel do médico" ... por incrível que pareça ... ele **faltou** >algumas vezes< com o atestado médico. e:: mas, não foi o que teve **faltas** <assim exageradas> ele é bem frequente
MAURO FILHO 6'50"	... ano passado teve uma história longa de **falta**! (/.../) ... não sei:: não sei! pela quantidade, assim, de **ausências**, dele. agora ele voltou de: **um tanto de falta**. mas agente percebe, parece que perdeu!
ELLEN 9'15"	então ela foi lá >pra nossa, nossa turma< mas ... **foi pouquíssimas vezes** (/.../) e:: **su:miu**. a menina **sumiu**! >**não foi mais**< esse ano mesmo, ela já ... tem. eu computei **tri:nta e três faltas**. (/.../)

Fonte: Registro em entrevistas e anotações durante a coleta de dados.

Outro aspecto que se destaca durante a fala da professora sobre esses três alunos é a sua integração ao grupo. Segue no QUADRO 6 o que ela destacou:

QUADRO 5 – Preocupação com os alunos no grupo

Aluno **Duração**	**Excertos dos comentários da professora acerca de sua preocupação com a presença dos alunos no grupo**
VINÍCIUS 6'18"	... ›**incomodou um pouco**‹ a alguns profissionais e:: até, os colegas, ›em menor escala‹ de turma, a questão de: ele ficar super agasalhado ... o tempo todo procurando sol. mas depois ‹os meninos já foram acostumando› **eu coloquei para eles, que tem uma doença**, um dia lá, eu:: creio que ele não estava. e:: os meninos começaram a ficar de olho ‹se ele tava um pouquinho› diferente. **já ficavam meio preocupados. mas ... foi saudável isso. não foi a ponto de:: ... de:: ficar aquela coisa daquele cuidado exagera:do**
MAURO FILHO 6'50"	esse ano ›eu não comecei a fazer isso direito ainda não‹ mas ... já comecei devagarinho! e: porque eles tem que dar conta de tá sozinhos lá:: ‹também› e: ›uma série de coisas‹ mas, **ano passado eu temia! ›por causa do Mauro Filho‹** (/.../)
ELLEN 9'15"	**o que é que eu vou fazer ›com essa menina aqui**‹ né! e: houve queixa, ‹dos meninos lá um certo dia› que:: ah! **"como é que vai fazer?** Você já tem que acompanhar, de vez em quando, alguns de nós aqui ‹separado› e:: agora, ›com essa menina ai‹. **como é que vai ficar?** nós vamos perder!" bom. eu tô:: é:: não:: pensei. não parei pra pensar ainda. ›**como é que nós vamos caminhar-?‹ ‹a Éllen dentro daquele grupo›** né

Fonte: Registro em entrevistas e anotações durante a coleta de dados.

Percebe-se, na fala da professora, que esses alunos não participariam de forma plena do grupo. E que, mesmo diante disso, esses alunos, de certa maneira, são parte do grupo na medida em que internalizam suas regras, cumprem várias de suas obrigações e correspondem a algumas de suas demandas e expectativas.

Vale destacar o fato de que o grupo integra esses alunos a si mesmo através de certas atitudes de acolhimento, as quais se ma-

nifestam, por exemplo, na forma de alertas acerca da necessidade de se cumprirem determinadas normas para que se faça parte do grupo. Essas atitudes de acolhimento são, inclusive, incentivadas pela professora.

QUADRO 6 – Alunos como membros do grupo

Aluno **Duração**	**Excertos dos comentários da professora acerca do "pertencimento" desses alunos ao grupo**
VINÍCIUS 6'18''	... >**incomodou um pouco**< a alguns profissionais e**:: até, os colegas, >em menor escala< de turma**, a questão de: ele ficar super agasalhado ... o tempo todo procurando sol. mas depois **<os meninos já foram acostumando>** eu coloquei para eles, que tem uma doença, um dia lá, eu:: creio que ele não estava. e:: **os meninos começaram a ficar de olho <se ele tava um pouquinho> diferente. já ficavam meio preocupados**. mas ... foi saudável isso. não foi a ponto de:: ... de:: ficar aquela coisa daquele cuidado exagera:do o Vinicius (/.../) bom, hoje eu to vendo o Vinicius mais tranqüilo. **mais confiante >vamos dizer assim< de estar ali. com liberdade de estar ... do jeito dele**.
MAURO FILHO 6'50''	**eu ainda não entendo:: que::: talvez ele ... fez um vínculo mais ... mais favorável com o grupo**. <não:: posso falar isso, porque não penso que aconteceu isso< (/.../) que ele. é:: **ele tá conseguindo ser mais ... >vamos dizer< tá ali no grupo**. mas, num sei:: **numa parte do grupo. mas ... também não é parte do grupo. não faz parte. não tá- inserido**. ele dá conta de: **ficar lá >lá no nosso meio< de certa forma, obedecendo ... as normas de boa convivência ali** ... >que ninguém pegou e colocou e falou que é isso que é aquilo< **o que ele percebe que rola, no grupo. ele dá conta disso tranquilamente**.

ÉLLEN 9’15”	de:: é:: ... sentir, né? aquele **sentimento de >pertence ao grupo< parece que ela, vai:: num ritmo. maior do que eu- é:: entendia que ia acontecer** ... lá vai se enxergando. lá vai, lá vai, assim ... lá vai, lá vai, assim ... **tomando confiança com o grupo** ... e:: eu acho que, é por ai mesmo. eu falei “não:! todo mundo tem que ganhar, aqui! nós temos que >arrumar um jeito de todo mundo ganhar<. **ela tá precisando, de um grupo, bom**. de uns amigo, legal! >pra poder< ir mostrando pra ela alguns coisas ... ficando bravo, com ela de vez em quando, aconselhando:, e:: estimulando:, >e tal! <**e acho que nosso grupo, aqui. é bom pra isso!** vamos lá. vamos ver >como agente se organiza” **não quero. que ela saia da sala. acho que aquele grupo ali, é o grupo que:, que tá bom pra ela**.

Fonte: Registro em entrevistas e anotações durante a coleta de dados.

Embora esses três alunos apresentem um desafio para a professora e, de certa maneira, não correspondam às suas expectativas, ela os considera como parte do grupo e se mobiliza em favor da negociação de seu pertencimento ao grupo.

Enfim, sabe-se que, ao interagirem, os membros de um grupo constituem modos de agir, avaliar e entender, por exemplo, que pautam suas atitudes e guiam suas ações, assim como a sua forma de interpretar as ações dos demais participantes (GREEN, DIXON, 1994; GREEN, DIXON, ZAHARLICK, 2001). No dia a dia da turma, pôde-se observar como esses modos iam sendo (trans)formados e (re)significados e, também, como eles alimentavam determinadas posturas e direcionavam certas ações. O ponto central de destaque na turma foi a possibilidade de os alunos interagirem numa língua que podiam compartilhar. Além disso, os alunos tiveram o contato com um surdo adulto sinalizador como professor, o acesso ao aprendizado da Libras como disciplina curricular e ao ensino do Português como segunda língua. Segundo Capovilla (2008, p. 8), a persistir a política de inclusão mandatária ampla, geral e irrestrita, espera-se um aumento da taxa de reprovação e evasão por parte dos surdos, a menos que a política de inclusão seja efetivamente de inclusão,

com a ampla distribuição de materiais instrucionais em Libras e o fomento da aprendizagem e uso dessa língua como parte das atividades culturais e acadêmicas das escolas que abrigam surdos. A inclusão só será verdadeira quando houver investimentos que assegurem que os alunos surdos sejam vistos como membros de uma preciosa cultura genuinamente brasileira (a cultura de sinais em Libras) a ser valorizada, aprendida e disseminada entre todos os brasileiros.

Considerações

Ao contrário do que se pode pensar, a turma de surdos reúne condições favoráveis ao processo de ensino-aprendizagem de falantes de Libras e favorecido o seu processo educacional ao se apresentar o espaço como inclusivo, aquele que respeita a especificidade linguística e cultural, ao mesmo tempo em que congrega a diferença e a diversidade. Todos os alunos têm a possibilidade de interagir na língua de sinais entre si e, inclusive, com professores e demais membros da comunidade escolar.

É evidente que somente a turma de surdos e o uso da língua de sinais não dão conta da atual proposta de educação bilíngue de surdos, visto que para a efetivação da mesma não basta colocar os surdos no mesmo espaço físico. Faz-se necessário distinguir, assim como Fernandes (2003, p. 54), a diferença entre uma perspectiva bilíngue de "apenas incluir a língua de sinais brasileira como agente redentor do processo educacional do surdo" e outra que "englobe a totalidade do indivíduo em seu meio psicossociocultural", ou seja, que considere o "bilinguismo na educação como um todo nunca dissociado de um projeto educacional".

Nesse sentido, uma educação bilíngue pressupõe uma profunda mudança em organizações, conceitos, diretrizes, metodologias, posturas e concepções educacionais. Assim, para que a educação de surdos tenha sucesso, é importante que haja todo um projeto educacional fundamentado na diferença linguística

e cultural desses alunos. Além disso, é importante que se considere a heterogeneidade das pessoas com surdez e as diferenças entre os surdos, no sentido cultural do termo, e as pessoas com deficiência auditiva, já que cada grupo exigirá uma estruturação própria no seu processo educacional.

Algumas propostas inclusivas atuais de Atendimento Educacional Especializado, por exemplo, podem se ajustar bem às demandas das pessoas com deficiência auditiva que têm o português como língua materna e não são falantes de língua de sinais. Tais pessoas conseguem habituar-se melhor às salas de ouvintes, embora também demandem adaptações para a acessibilidade. Entretanto, observa-se que tal atendimento não se adequa à educação de surdos, falantes de língua de sinais, os quais, em condições similares às apresentadas na proposta educacional da escola e da turma estudadas, têm ampliadas suas possibilidades de sucesso escolar.

Em suma, os embates teóricos travados sobre concepções e conceitos de educação especial e/ou inclusiva precisam ser superados em prol da construção de uma educação de qualidade acessível a todos. Visões reducionistas que veem a turma de surdos limitada à antiga noção de educação especial, colocando-a na contramão do atual movimento de inclusão e desconsiderando a realidade dos sujeitos surdos em nome da mera imposição de crenças e concepções, estão cada vez mais ultrapassadas e devem ser substituídas. Portanto, as políticas precisam tratar os alunos ouvintes como ouvintes, os surdos como surdos e os com deficiência auditiva como alunos com deficiência auditiva, considerando as especificidades do indivíduo e visando ao pleno desenvolvimento de suas potencialidades.

REFERÊNCIAS

CAPOVILLA, F. C. Principais achados e implicações do maior programa do mundo em avaliação do desenvolvimento de competências linguísticas de surdos. In: SENNYEY, A. L; CAPOVILLA, F. C; MONTIEL, J. M. (org.). **Transtornos de aprendizagem**: da avaliação à reabilitação. São Paulo: Artes Médicas, 2008.

______. Políticas de educação regular e especial no Brasil: sobre os perigos de tratar as crianças ouvintes como se fossem surdas, e as surdas, como se fossem ouvintes. In: ARAÚJO, A. (org). **Aprendizagem infantil**: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Ciências, 2011.

CASTANHEIRA, M. L. **Aprendizagem contextualizada**: discurso e inclusão na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FERNANDES, E. **Linguagem e surdez**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GREEN, J. L.; DIXON, C. N. The social construction of classroom life. In: ______. **International encyclopedia of English and the Language** Arts. New York: A. C. Purves: Scholastic Press, 1994. v. 2.

GREEN, J. L.; DIXON, C. N. ZAHARLIC, A. Ethnography as a logic of inquiry. In: FLOOD, J.; LAPP, D. (ed.) **Handbook of research on teaching in the communicative and visual arts**. New York: Macmillam, 2001.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 2000.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, R. M. Políticas lingüísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 26, n. 69, p.141-162, maio-ago. 2006.

RODRIGUES, C. H. A sala de aula na inclusão: refletindo sobre as turmas com surdos e de surdos. In: SEMINÁRIO SOCIEDADE INCLUSIVA, 6., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: PucMinas, 2010. P39-52.

RODRIGUES, C. H. Da margem ao centro: preparando um novo campo de debate e reflexão. **Revista da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos**, Rio de Janeiro, v.2, n. 42, p23-43, dez.-fev. 2011.

RODRIGUES, C. H.; MIRANDA, L. A. Fronteiras línguísticas e culturais no processo de ensino-aprendizagem: contrapondo as turmas com surdos às de surdos. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, 2012, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: EDUFU, 2012. v. 2. p. 1-10.

RODRIGUES, C. H.; SILVÉRIO, C. C. P. Pensando a Educação Bilíngue de/com/para Surdos. In: RODRIGUES, C. H.; GONÇALVES, R. M. (org.). **Educação e diversidade**: questões e diálogos. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.

SACKS, O. **Vendo vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Cia. das Letras, 1998.

SKLIAR, C. **Educação e exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

CAPÍTULO 7

A NEGOCIAÇÃO DE SIGNIFICADOS E A EMERGÊNCIA DA ZDP NA INTERAÇÃO PROFESSOR DE MATEMÁTICA, INTÉRPRETE E ALUNO SURDO

Jurema Lindote Botelho Peixoto

Introdução

Nas duas últimas décadas, a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, particularmente a inclusão de alunos surdos no ensino regular, tem desafiado a comunidade educativa a promover a equidade no acesso ao conhecimento escolar.

Porém, apesar das mudanças legislativas que promoveram mudanças sociais e políticas para a comunidade surda – a Lei n.º 10.436/2002 reconheceu a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como a língua oficial do surdo, e o Decreto n.º 5.626/2005 garantiu, dentre outros avanços, a presença de profissionais Tradutores Intérpretes da Língua de Sinais (TILS) na sala de aula – professores, TILS e alunos surdos ainda enfrentam muitas barreiras, principalmente nos processos comunicativos que envolvem as especificidades das disciplinas escolares e as particularidades comunicacionais dos surdos sinalizadores. Esse problema, muitas

vezes, se acentua, pois poucos ouvintes dominam a Libras, necessitando sempre de um TILS nas interações.

Neste contexto, Lacerda (2002 apud GÓES, 2011) salienta que a presença do TILS em sala de aula e o uso da Língua de Sinais não garantem que as condições específicas da surdez sejam contempladas e respeitadas nas atividades pedagógicas. Assim, para assegurar uma efetiva inclusão desses alunos, Góes (2011) defende uma capacitação dos professores e de toda a comunidade escolar aliada a um Projeto Político Pedagógico que contemple adaptação curricular, metodologia de ensino e sistema de avaliação adaptados aos alunos surdos.

Esses elementos também foram destacados na pesquisa de Peixoto e Cazorla (2011)[1], que envolveu professores de matemática, pedagogos e TILS, discutindo as dificuldades e sucessos nas práticas de ensino e aprendizagem da matemática. A análise das falas dos participantes mostrou que os professores sentem-se impotentes por conta da falta de preparação para assumir o desafio de dividir sua atenção entre o aluno surdo e os demais alunos, mas reconhecem os avanços dos alunos que contam com o apoio da família e com TILS desde o início da escolarização. Dentre outras dificuldades, professores e TILS assinalaram que os surdos ainda não dominam as quatro operações, falta a "base" e o material adequado para contextualizar, o que tem provocado desinteresse por parte dos alunos. Também enfatizaram a necessidade de melhorar o intercâmbio na negociação dos significados matemáticos na relação professor–TILS porque a situação se agrava quando o primeiro não domina Libras e o segundo não domina a matemática. Os TILS ainda enfatizaram a necessidade de mais vocabulário em Língua de Sinais no contexto matemático e dificuldades em relação à velocidade da fala e da escrita dos professores da área de exatas. A maioria dos alunos surdos destacaram

1 Workshop de pesquisa financiado pela Fapesb, realizado em julho de 2010, envolvendo 40 alunos surdos das escolas públicas, 12 professores de Matemática e pedagogos e 17 TILS das cidades de Ilhéus e Itabuna, Bahia.

a necessidade de mais interesse em aprender matemática, pois nem todos gostam da matéria. Além disso, consideram importante a presença constante do TILS na sala de aula, e acreditam que o número destes profissionais ainda é pequeno na escola. Alguns alunos citaram que as metodologias utilizadas pelos professores de matemática ouvintes são direcionadas e adequadas a alunos ouvintes, enfatizando que esse fato tem prejudicado a aprendizagem dos surdos, por esse motivo solicitam a inclusão de professores surdos na escola.

Corroborando com isso, Vasconcelos (2010) afirma que os professores continuam usando metodologias feitas para ouvintes, e chama a atenção para a ausência de vocabulário específico de matemática em Libras; portanto, os surdos ficam prejudicados por dificuldades óbvias de comunicação. Essas colocações não devem ser encaradas como uma deficiência da Libras, porque, como toda língua, ela é viva e está em expansão, e o que falta, muitas vezes, é o vocabulário para determinadas áreas específicas. Porém, esforços já têm sido empreendidos com essa finalidade (ALBRES; NEVES, 2008).

Avançando no debate dessas questões, Fávero e Pimenta (2006), referindo-se à compreensão de problemas escritos de matemática, defendem que as dificuldades dos surdos não se relacionam com déficit cognitivo ou deficiência inerente à surdez, mas com o uso inadequado da Libras, pelos profissionais da instituição escolar, como instrumento para a organização de significados semióticos e aquisição de conhecimentos. Também reafirmam que os prejuízos no desenvolvimento dos surdos decorrem, frequentemente, das qualidades da sua experiência e das possibilidades de consolidação da sua linguagem, pois a Língua de Sinais é considerada a língua natural dos surdos, através da qual as estruturas cognitivas e afetivas deveriam ser construídas (GÓES, 1996 apud FÁVERO; PIMENTA).

Como as mudanças legislativas em relação ao reconhecimento da Libras ainda são recentes, encontramos, atualmente, nas escolas inclusivas, um contingente heterogêneo de surdos

em relação ao grau de proficiência em Libras, o que dificulta a mediação dos conhecimentos escolares, tanto na sua primeira língua (Libras) quanto na Língua Portuguesa, língua de mais difícil aquisição para o surdo.

Devido a estes motivos, a comunidade surda no Brasil tem exigido a manutenção das escolas de surdos que ainda existem no país, e a criação de escolas bilíngues, sendo contrária à inclusão como tem sido praticada hoje nas instituições de ensino, pois muitos alunos surdos não estão avançando na aprendizagem efetiva das disciplinas escolares, apesar do TILS na sala de aula e do atendimento recebido, no turno oposto, nas salas multifuncionais das escolas.

Essas considerações trazem para o contexto da sala de aula de matemática novas demandas vinculadas à busca de metodologias de ensino adequadas e a processos comunicativos mais efetivos que possibilitem o interesse, por parte dos alunos, na apropriação e ressignificação dos conteúdos escolares.

Considerando legítimas todas as exigências da comunidade surda do Brasil, professores e pesquisadores de matemática têm se preocupado em compreender os processos cognitivos envolvidos no ensino e na aprendizagem desta disciplina para alunos surdos (NOGUEIRA, 2008; NUNES, 2004; SALES, 2012; CASTRO, 2012; BORGES; CÉSAR, 2010; PEIXOTO, CAZORLA, 2011). Assim, alinhamo-nos a essas pesquisas buscando "lentes" teórico-metodológicas que auxiliem na compreensão destes processos.

Neste trabalho, discutimos alguns elementos vinculados à negociação de significados, ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), elaborado por Vygotsky, e apresentamos uma releitura de ZDP desenvolvida por Meira e Lerman (2001), numa tentativa de utilizar seus pontos importantes para analisar uma atividade matemática de um aluno surdo.

Negociação de significados matemáticos e Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)

Na perspectiva sócio-histórica, o conhecimento é uma construção cultural. Assim, o processo de desenvolvimento humano advém das aprendizagens em diferentes contextos culturais que se dão nas interações, na linguagem e, principalmente, na negociação de significados.

Há algum tempo a comunicação na sala de aula tem interessado educadores matemáticos nos vários níveis de ensino, pois constituem um processo fundamental da atividade matemática em que estão envolvidos professores e alunos no decorrer da aula (MARTINHO; PONTE, 2005). Assumindo a comunicação como um processo social em que os participantes interagem trocando informações e influenciando-se mutuamente, estes autores enfatizam que o estudo da comunicação na sala de aula deve envolver tanto às funções de interação quanto à negociação de significados, investigando de que forma os intervenientes partilham os conceitos e os processos matemáticos.

Em relação à interação, Alrф e Skovsmose (2010, p. 12) defendem a relação de interdependência entre a qualidade da comunicação na sala de aula e a aprendizagem:

> As qualidades da comunicação podem ser expressas em termos de relações interpessoais na sala de aula. Muito mais do que uma simples transferência de informação de uma parte para outra, o ato de comunicação em si mesmo tem papel de destaque no processo de aprendizagem. [...] a aprendizagem depende da qualidade do contato nas relações interpessoais que se manifesta durante a comunicação entre os participantes. Em outras palavras, o contexto em que se dá a comunicação afeta a aprendizagem dos envolvidos no processo.

Araújo (2002, p. 57-58), citando Voigt (1994), explicita como se dá a negociação de significados na construção de conhecimento matemático na sala de aula:

> Segundo esse autor os objetos, eventos e conhecimentos, em uma sala de aula de matemática, são concebidos de formas diferentes pelas pessoas envolvidas e, como consequência, constroem, individualmente, diferentes significados matemáticos. Um significado considerado-como-compartilhado pode ser construído por meio da negociação de significados entre professores e alunos no curso das interações que ocorrem na sala de aula.

Nesse contexto, observamos a importância da interação social na aquisição dos significados da cultura, pois, interagindo, a pessoa pode captar significados e certificar-se de que os significados que está captando são aqueles compartilhados socialmente para os signos em questão, implicando no intercâmbio de significados (MOREIRA, 2004). Mas significado e sentido nem sempre são as mesmas coisas. Por exemplo, para Vygostky o sentido é a soma dos eventos psicológicos que a palavra evoca na consciência. É um todo fluido e dinâmico, com zonas de estabilidade variável, uma das quais, a mais estável e precisa, é o significado, que é uma construção social, de origem convencional (ou sócio-histórica) e de natureza relativamente estável (PINO SIGARDO, 2000 apud MOREIRA, 2008).

Essas considerações indicam que a construção do conhecimento pelo aluno passa pela aproximação do culturalmente estabelecido que impulsiona seu desenvolvimento, suas capacidades, sua inserção social e suas relações interpessoais. O aluno constrói seu conhecimento e não o recebe pronto. E isso não se dá solitariamente. É um processo conjunto, compartilhado, no qual o aluno, ajudado por seus colegas, pode mostrar-se progressivamente autônomo na resolução de tarefas, na utilização de conceitos (ANTUNES, 2004). Nessa perspectiva, a apropriação do conhecimento é uma construção que ocorre na interação entre professores e alunos nos processos comunicativos que envolvem negociação de significados e aprendizagem.

Esses conceitos aludem à formulação do conceito de ZDP em Vygotsky e suas releituras, que revisitaremos a seguir numa tentativa de compreender melhor como emergem tais processos, como se

relacionam e influenciam a análise de situações de aprendizagem.

Inicialmente, a construção deste conceito, em Vygotsky, se inseriu na discussão de dois temas interdependentes: a construção de instrumentos de mensuração da inteligência e as relações entre desenvolvimento e aprendizado, transcendendo sua época com a proposta de analisar a capacidade cognitiva dos indivíduos a partir do seu potencial para o desenvolvimento, e não tendo por base suas capacidades medidas com a aplicação de testes. Vygotsky definiu ZDP como a:

> distância entre o nível de desenvolvimento real que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 2007, p. 97).

Para a elaboração desse conceito, Vygotsky parte do pressuposto segundo o qual o processo de desenvolvimento não coincide com o processo de aprendizagem; ao contrário, essa assintonia é que irá delimitar a ZDP, que se constitui em área de dissonância cognitiva correspondente ao potencial do aprendiz (VYGOTSKY, 1978 apud FINO, 2002). Nesse sentido, uma correta organização da aprendizagem da criança é que conduz ao desenvolvimento mental (VYGOTKSY et al., 1988 apud MOYSÉS, 1997). A ZDP define funções que ainda não amadureceram, mas que estão no processo de maturação. É uma medida do potencial de aprendizagem; representa a região na qual o desenvolvimento cognitivo ocorre; é dinâmica e está constantemente mudando (MOREIRA, 2008).

Vygotsky (2008) atribui, em sua análise de ZDP, uma importância fundamental ao desenvolvimento da linguagem para se transmitir a experiência social e histórica entre os sujeitos do conhecimento. Dessa forma, toda pessoa inserida em uma realidade social e histórica mantém relações sociais entre ela e o mundo, reforçando a condição humana em suas relações com

este mesmo mundo e as coisas ao seu redor, ou seja, o meio socialmente construído.

Assim, a relação entre sujeito e mundo não é direta, mas complexa e mediada por sistemas simbólicos oriundos da cultura, destacando-se dois tipos de mediadores: os instrumentos e os signos. Consultando Oliveira (2002), percebemos que o instrumento é um objeto social e mediador da relação entre o indivíduo e o mundo; por outro lado, os signos, também chamados de instrumentos psicológicos, são elementos orientados para o próprio indivíduo e auxiliam os processos psicológicos.

É possível afirmar que o uso de mediadores aumenta a capacidade de atenção e de memória e permite maior controle voluntário do sujeito sobre sua atividade (VAN DER VEER; VALSINER, 1996). O conceito de ZDP proposto por Vygotsky possibilita compreender a gênese social do ser humano, sobretudo no que diz respeito ao processo de internalização (reconstrução interna, apropriação), fundamental na relação desenvolvimento-aprendizagem, nos jogos, brincadeiras e nas interações sociais.

Nesse sentido, Freire (1994) suscita, talvez de forma não intencional, correspondência com os processos de mediação e interação encontrada na psicologia cognitivista vygotskiana, quando afirma que a educação autêntica não se faz de A para B ou de B para A, mas de A com B, reforçando uma interação social e histórica para os processos de mediação, inclusive quando trata do desenvolvimento do conceito ferramental sobre temas geradores, no qual se destaca a necessidade de se analisar os sujeitos não somente enquanto objeto do sujeito investigador.

Vale ressaltar que o conceito de ZDP foi ampliado a partir das relações entre desempenho na resolução de problemas e desenvolvimento cognitivo para a discussão de questões relativas à interação social, imitação e mediação semiótica, nas quais as formas de cognição e linguagem se constituem mutuamente (VAN DER VEER; VALSINER, 1996 apud MEIRA, 2004). Para Meira (2004), na última fase de elaboração desse conceito, Vygotsky passou a enfatizar os aspectos simbólicos e discursivos

envolvidos em atividades diversas, ainda associados aos aspectos interacionais e distanciando-se de comparação de desempenho.

Essa é a fase de menor elaboração teórica em Vygotsky, tendo sido abruptamente interrompida pela sua morte prematura, mas ela traz uma contribuição mais original e interessante (MEIRA, 2004). Nesse sentido, o conceito de ZDP foi alvo de leituras e, logicamente, diferentes pontos de vistas foram oferecidos por diferentes autores.

Entre os estudos mais recentes sobre ZDP, destacam-se as contribuições que enfatizam a mediação semiótica (WERTSCH, 1991; VAN DER VEER; VALSINER, 1993 apud MEIRA, 2004). Mais recentemente, surgiu a contribuição de Meira e Lerman (2001), cujas ideias estão alinhadas nesse sentido. Estes últimos enfocam o paradigma da mediação semiótica e dos aspectos selecionados da questão interacional, propondo um modelo de análise de atividades instrucionais e de interação entre professores e alunos na sala de aula, trazendo noções de dialogicidade e tempo na emergência e manutenção da ZDP como um campo semiótico de desenvolvimento cognitivo.

Encontramos, na proposta de Meira e Lerman (2001), um modelo de análise para pesquisas de situações de aprendizagem promovidas pela interação entre professores e alunos na sala de aula, principalmente quando conceituam a ZDP como um campo semiótico, um espaço simbólico de significação, no qual a interação e a comunicação promovem o desenvolvimento guiado pela aprendizagem. Portanto, as "ZDP's emergem, ou não, momento a momento, como parte da microcultura da sala de aula e de outros contextos de aprendizagem" (MEIRA, 2004, p. 3).

Nessa perspectiva, a emergência da ZDP se baseia em dois tipos de práticas discursivas:

> a) a linguagem orientando o conteúdo, isto é, a linguagem sendo utilizada para conduzir o sujeito a refletir sobre o conteúdo científico em estudo e b) a linguagem orientando a comunicação, por exemplo, as intervenções feitas pelos participantes a fim de construir relações entre eventos ou ações passadas, atuais e futuras (FERNANDES, 2004, p. 47 apud MEIRA; LERMAN, 2001).

Meira (2004) entende a ZDP não como algo mensurável, passível de testes experimentais, muito menos relacionada a eventos interacionais que determinam mudanças cognitivas. Assim, baseando-se no paradigma da mediação semiótica e em alguns aspectos da questão interacional, Meira (2004) propõe o desenvolvimento de um modelo de análise de atividades instrucionais e de interação entre professores e alunos na sala de aula, cujas bases conceituais enfatizam as noções de dialogicidade e tempo na emergência e manutenção da ZDP como um campo semiótico de desenvolvimento cognitivo:

> Através do discurso, o campo experiencial do indivíduo é marcado por relações temporais entre o passado, o presente e o futuro. Não se trata, entretanto, de um discurso sobre o tempo, ou da contiguidade temporal dos eventos, ou do óbvio distanciamento temporal que a linguagem permite. Trata-se da integração, através da linguagem, de perspectivas recobradas de ações passadas (sua motivação), perspectivas correntes sobre o campo experiencial da ação (suas condições), e prospecções acerca de sua direção (objetivos da ação). Em outras palavras, é como se, ao falar, estivéssemos continuamente produzindo narrativas ou breves histórias experienciais com começo (no passado), meio (no presente) e fim (no futuro) (MEIRA, 2004, p. 4).

Deste modo, a análise dos diálogos em situações de aprendizagem permite investigar o processo de aprendizagem e a construção do conhecimento por parte dos aprendizes, situando a ZDP numa outra perspectiva:

> [...] um fenômeno emergente, cuja manutenção depende de formas específicas de diálogo, verificáveis pela análise linguístico-cognitiva de diálogos na sala de aula, podendo eventualmente também envolver a investigação da ação gestual, da produção de registros e da manipulação de artefatos pelos indivíduos em interação (MEIRA, 2004, p. 7).

Tomando a ZDP como um fenômeno sempre emergente, a análise dos significados produzidos pelos alunos em interação numa situação de ensino e aprendizagem (professor-aluno, aluno-aluno, aluno-artefatos), para ser profícua, deve considerar toda sorte de ações dos envolvidos (diálogos, gestos, registros, manipulação de artefatos). Assim, essa ampliação de foco sobre a análise de situações de ensino e aprendizagem poderá, em muito, ajudar o professor a rever suas práticas na direção de promover a emergência e a manutenção da ZDP através da negociação de significados entre os interagentes. Podemos inferir que há uma relação de interdependência entre a emergência/manutenção de ZDP e a qualidade da comunicação que se dá pela negociação constante de significados entre os participantes.

Negociando significados em Libras: análise de uma atividade matemática

Com o intuito de explorar na nossa prática de pesquisa a potencialidade das considerações desenvolvidas sobre a interdependência dos conceitos de negociação de significados e de ZDP, apresentamos a seguir um exemplo que originalmente não foi analisado a partir dessas concepções. Todavia, enfatizamos que rever e discutir esses dados sob esta perspectiva de análise poderá trazer nova luz aos processos cognitivos envolvidos na construção de conceitos. Para isso, fizemos um recorte de um estudo diagnóstico[2] (PEIXOTO, 2010) que investigou o que os alunos surdos sabiam sobre conceitos aritméticos, tais como adição, subtração, multiplicação e divisão, quando resolviam problemas, bem como o papel das ferramentas didáticas e dos diálogos instrucionais em Libras.

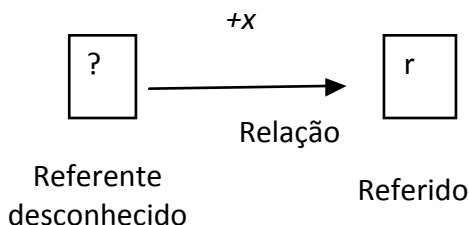
Vale salientar que partilhamos do consenso que considera a Libras um instrumento adequado para o surdo construir conhecimento, permitindo-lhe expressar conteúdos sutis, complexos ou

2 Pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (Fapesb), 2008-2010.

abstratos, de modo que os seus usuários possam discutir qualquer área do conhecimento, como ocorre com qualquer outra língua, para consolidar a comunicação, isto é, para conferir conteúdo significante aos objetos do mundo e às pessoas que o cercam (FELIPE, 1997 apud FÁVERO; PIMENTA, 2006). Portanto, no caso de surdos sinalizadores, a Libras é a primeira língua por meio da qual compartilham e negociam significados; e a Língua Portuguesa, a sua segunda.

Assim, o exemplo empírico aqui explorado teve como propósito analisar a emergência e a manutenção da ZDP, avaliando quais fatores iriam influenciar – positiva ou negativamente – os diálogos entre as pesquisadoras (a TILS e a professora de matemática) e o aluno surdo na negociação e no compartilhamento de significados. Para isso, escolheu-se uma situação-problema de comparação:

Artur e Everton participaram de um jogo de gudes. No final do jogo, Artur ficou com 14. Sabendo que Artur tem 6 gudes a mais que Everton, com quantas gudes ficou Everton?

Esse tipo de problema foi classificado por Magina et al. (2008) como problema de comparação de 4ª extensão, em que se pede para encontrar o referente (Everton), conhecendo-se o referido (r-Artur) e a relação entre eles (6 gudes), conforme explicita o diagrama a seguir:

O sujeito da pesquisa foi um aluno de 24 anos com surdez bilateral profunda, matriculado, na época, no 7º ano do ensino fundamental. O mesmo aprendeu Libras na adolescência, tendo sido educado, inicialmente, em uma escola especial, estando atualmente na perspectiva da inclusão, sendo educado numa abordagem bilíngue (Libras como primeira língua). Durante o experimento, a primeira

modificação por parte dos pesquisadores foi reescrever o problema para o contexto próximo da Libras e da experiência vivencial do aluno (os personagens Danilo e Francisco eram colegas dele):

Os meninos Danilo e Francisco estavam jogando gude. No final do jogo, os meninos contaram e Danilo ganhou 14 gudes, por isso ele tinha 6 gudes a mais do que Francisco. Quantas gudes tem Francisco?

O aluno recebeu a instrução de ler o problema escrito na Língua Portuguesa, individualmente. Caso não o entendesse, perguntaria à pesquisadora TILS. Inicialmente, o aluno teve dificuldades em compreender as palavras: "estavam", "jogando", "gude" e "contaram". TILS explicou, em Libras, cada palavra desconhecida.

Transcrevemos, a seguir, o diálogo da TILS com o aluno surdo, e cada trecho é comentado, quando necessário[3].

Depois que a TILS explicou as palavras desconhecidas o aluno perguntou:

Aluno: JUNTAR, MULTIPLICAR?

Observando que o aluno ainda não tinha entendido, TILS interpretou o problema em Libras:

3 Utilizamos um sistema de transcrição da Libras denominado "Sistema de notação de palavras" que vem sendo adotado por alguns pesquisadores de Língua de sinais. Neste sistema, os sinais da Libras, para efeito de simplificação, são representados por itens lexicais da Língua Portuguesa em letras maiúsculas. A datilologia (alfabeto manual) é usada para expressar nomes de pessoas, de localidades, e outras palavras que não possuem um sinal são representadas neste sistema, pela palavra separada, letra por letra, com hífen entre elas. Também não há desinências para gênero, nem número, neste caso, a transcrição de sinais, com essas marcas, fica com o símbolo @. Neste exemplo, o pronome pessoal "eles" será denotado por EL@-2.O classificador é denotado por Cl entre parênteses. Para uma descrição completa do sistema, ver: FELIPE, Tanya A. **Libras em contexto**: curso básico. 8. ed. Rio de Janeiro: WalPrint Gráfica e Editora, 2007. Livro do Estudante.

TILS: D-A-N-I-L-O, F-R-A-N-C-I-S-C-O JOGANDO-GUDES (Cl). D-A-N-I-L-O GANHAR CATORZE, EL@-2 CONTAR, DANILO TER SEIS MAIS QUE F-R-A-N-C-I-S-C-O.

Aluno: SOMAR SEIS COM QUATRO?

TILS: NÃO. D-A-N-I-L-O TER CATORZE, OLHA, PERCEBE DANILO TER SEIS A MAIS.

Então o aluno perguntou se a operação era de menos ou mais.

Aluno: TIRA? MAIS OU MENOS? PARECE MAIS.

Orientada pela professora de matemática, a TILS tentou explicar a situação de comparação com alguns exemplos. Para isso pegou cubinhos do mesmo tamanho (de madeira), que estavam à disposição, caso precisasse, para explicar o que é ter "a mais". E disse:

TILS: EXEMPLO.

Em seguida, a TILS separou seis unidades para o aluno e seis para ela.
TILS: AGORA IGUAL.

Depois a TILS juntou quatro unidades ao montante dele e disse:

TILS: AGORA DEZ, QUANTOS VOCÊ TER A MAIS QUE EU?

Aluno: OITO

Supomos que o aluno disse oito porque se atrapalhou com os cubinhos que estavam perto dele antes da ação da TILS (havia perto dele oito cubinhos e ela tirou dois para que ficassem seis para cada um).

Assim, a TILS tirou quatro cubinhos e disse:

TILS: QUATRO A MAIS.

Em seguida, ela dá outro exemplo:

TILS: AGORA EU TER NOVE,VOCÊ TER DOZE; QUANTOS VOCÊ TER A MAIS QUE EU?

O aluno começou a separar as unidades de dois em dois; a TILS ajudou o aluno a responder corretamente utilizando sempre os cubinhos.

Aluno: TRÊS.

Como a resposta correta foi dada com a intervenção da TILS, ela ainda ofereceu mais um exemplo para verificar se ele respondia sem sua ajuda:

TILS: VOCÊ TER OITO EU TER QUATRO, QUANTOS VOCÊ TEM A MAIS QUE EU?

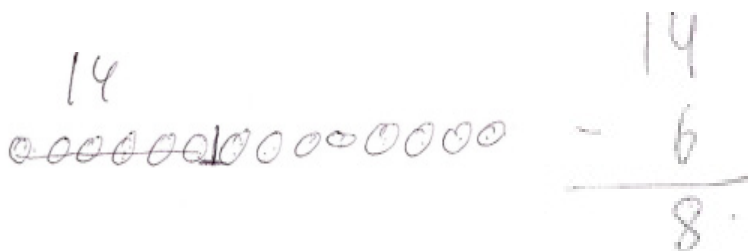
A**luno:** QUATRO.

Em seguida a TILS retornou para os valores do problema inicial, mudando apenas os personagens (ela e o aluno).

TILS: AGORA VOCÊ TER CATORZE UNIDADES. VOCÊ TER SEIS A MAIS QUE EU. QUANTOS EU TER?

Aluno: OITO.

Em seguida o aluno registrou sua resolução. Fez primeiro catorze bolinhas, depois separou seis, e finalmente registrou o algoritmo 14-6 = 8 na forma vertical (FIGURAS 1 a e b).

FIGURAS 1 a e b – Registros feitos pelo aluno durante a atividade.

Vale ressaltar que esse tipo de problema também é difícil para alunos ouvintes, conforme pesquisa de Peixoto, Santos e Santana (2007), requerendo do aluno um raciocínio aditivo mais sofisticado, quando pede para encontrar o referente (a referência), conhecendo-se o referido e a relação entre eles. Normalmente, pensamos sobre o referente e, a partir dele, achamos o referido (MAGINA et al., 2008). Percebemos, nesse exemplo de uma situação instrutiva que envolveu interações de uma pesquisadora TILS e uma pesquisadora professora de matemática com um aluno surdo, dificuldade inicial da emergência e manutenção da ZDP, provocada, dentre outros fatores, pelo processo de negociação do significado de comparação em Libras.

Apesar da experiência e do domínio de TILS com Libras em trabalhos de interpretação e ensino para sujeitos surdos, salientamos, contudo, sua inexperiência com o ensino de matemática. Assim, observamos, no problema apresentado, fragilidades na escolha dos termos mais apropriados em Libras para expressar uma situação de comparação, o que contribuiu para uma comunicação inadequada, provocando falta de compreensão por parte do aluno. Nesse sentido, Fávero e Pimenta (2006, p. 230) apresentam quatro passos que deveriam ser seguidos em situações de comparação, e termos que favorecem a compreensão, pois respeitam a estrutura da Libras:

> 1) Quantificar os conjuntos. 2) Representar "qual o conjunto tem mais elementos e qual o conjunto tem menos elementos" por meio da posição que as

> mãos ocupam no espaço. 3) Igualar os conjuntos. 4) Adicionar o "n a mais." [...] Os termos mais adequados em Libras são aqueles que indicam a similaridade e a diferença entre os conjuntos: "Está igual? Está diferente? Por que diferente? O que é diferente? Quanto diferente?"; a expressão facial em LIBRAS é fundamental e por meio dela, podemos utilizar dois outros termos que traduzem as expressões "n a mais" e "n a menos": falta quanto? Sobra quanto?

Segundo as autoras, estratégias desse tipo auxiliam os alunos na compreensão de significados matemáticos por meio da Libras. Mas, no nosso caso, a compreensão foi minimizada também pelo fato do aluno ter apresentado parco vocabulário em Libras e pouco domínio da Língua Portuguesa. Tal situação é frequentemente observada nas escolas inclusivas, nas quais o professor não é fluente em Libras, nem o TILS domina disciplinas específicas, assinalando a importância de um intercâmbio maior entre eles e, em última instância, de uma mudança de paradigma em direção à implantação de mais escolas bilíngues para surdos no Brasil.

Assim, tentando criar uma ZDP, recorreu-se ao material manipulativo, no caso, cubinhos de madeira, para elucidar a comparação de quantidades, utilizando exemplos com números menores do que foi solicitado no problema. Nesse momento, a linguagem orientou o conteúdo: para conduzir o sujeito a refletir sobre o conceito de "comparação", e orientou a comunicação na busca por um mesmo sistema de signos linguísticos para manter o diálogo. A TILS e a professora de matemática lançam mão de outros recursos, em parte, fora da Libras e fora da Língua Portuguesa, em direção à configuração de outro cenário semiótico para fazer emergir a ZDP, buscando ajudar o aluno a estabelecer relações entre passado-presente-futuro. Ou seja, estabelecer uma relação entre uma experiência familiar e/ou mais simples que o aluno já tivesse vivenciado anteriormente (no passado), para internalizar a situação apresentada agora (presente), impulsionando-o para ações futuras de comparação. Reforçou-se,

também, esse cenário, levando o aluno a registrar seu pensamento em um esquema pictórico que poderia direcioná-lo ao entendimento da situação presente e ao desenvolvimento de ações futuras. Desse modo, o processo interativo, vivenciado nas situações de aprendizagem, deve ser entendido em toda a sua complexidade, envolvendo avanços e retrocessos na compreensão e negociação de significados, até que o conhecimento seja compartilhado (FERNANDES, 2004). Compartilhado porque a comunicação exige uma reciprocidade, que não pode ser rompida, e nela não há sujeitos passivos, como afirma Freire (2010). Ainda acrescenta que o ato comunicativo só é eficiente quando há um acordo entre os sujeitos em torno dos signos, como expressão do objeto significado. Ou seja, para que a relação dialógico-comunicativa seja fortalecida, os sujeitos interlocutores devem se expressar através de um mesmo sistemas de signos linguísticos. Nessa vertente, a análise dos variados contextos discursivos nos quais a comunicação em sala de aula ocorre adquire grande valor na caracterização de situações de aprendizagem, entendida como um processo de produção de significados em que estes são produzidos dentro dos processos comunicativos, e não como uma construção intelectiva individual (MEIRA, 2004).

Isso tudo vem se relacionar com a emergência e manutenção da ZDP, implicadas diretamente com a qualidade da mediação semiótica na escolarização. Assim, entendemos que não se deve atribuir o fracasso da compreensão do problema apenas à sua estrutura sintática e textual, mas à forma como a escola media o conhecimento matemático (FÁVERO; PIMENTA, 2006). No caso, o professor em parceria com o TILS deve pesquisar termos em Libras e mobilizar ferramentas materiais para mediar o conhecimento matemático para esses alunos. E não somente para esses, mas para todos, devendo-se buscar sempre construir cenários semióticos de significação para mediar o conhecimento em questão.

Considerações

O desenvolvimento de um olhar reflexivo sobre processos comunicativos associados à ZDP foi fundamental para que situássemos e compreendêssemos alguns conceitos e interpretações relevantes da ZDP, tais como a interação, a mediação, o outro social e as relações sociais subjacentes.

A reflexão aqui apresentada procurou explicar o funcionamento dos indivíduos em interação; este processo ocorre na linguagem, através de trocas discursivas que fazem emergir um campo semiótico. A criação e manutenção destes cenários semióticos nas situações de atividade envolvendo alunos surdos (ou não) dependem diretamente da negociação de significados entre os sujeitos envolvidos na interação.

Todavia, sendo a Libras uma língua viva (como toda língua) e em expansão, muitas vezes faltam sinais específicos e/ou padronizados para determinadas áreas do conhecimento, como, por exemplo, a matemática. Nesse sentido, faz-se necessária uma negociação de significados, nas trocas discursivas, dos sinais já existentes, ou a criação de outros, momentaneamente, com o objetivo de expressar e compreender conceitos.

A partir daí, propusemo-nos a explorar a potencialidade da ZDP sob um olhar semiótico que valoriza variados contextos simbólicos e discursivos em sala de aula, destacando-se a comunicação na caracterização para essas situações de aprendizagem, no sentido da produção de significados entre os sujeitos envolvidos. Dessa forma, manifestamos interesse em ressaltar, neste trabalho, a emergência e a manutenção da ZDP numa situação concreta vivenciada pelas pesquisadoras (TILS e professora de matemática) e por um aluno surdo, momento no qual elementos discursivos importantes para sua compreensão emanaram em toda sua complexidade.

Nesse processo de aprendizagem, a negociação e o compartilhamento de conhecimentos entre os sujeitos da ação produziram avanços e retrocessos cognitivos em direção à construção real de significados em um cenário desejável para a manutenção da

ZDP. Assim, a mesma revelou-se como um resultado – da interação e da comunicação – e como uma ferramenta que pode ser usada para elevar o nível potencial dos aprendizes (FERNANDES, 2004), regulando, por um lado, os processos cognitivos envolvidos na aprendizagem matemática e, por outro, a relação dialógica e comunicativa dos interlocutores envolvidos na atividade.

Acreditamos que a atribuição de significados e sentidos numa tarefa pode ser facilitada, na medida em que a adequamos às práticas, incluindo a natureza das tarefas propostas, os padrões interativos, o contrato didático e o próprio sistema de avaliação (BORGES; CESAR, 2010), impulsionando a emergência e a manutenção de ZDPs.

Por tanto, sublinhamos a importância de investigações em educação matemática que valorizem a Libras como instrumento essencial para a mediação semiótica e a emergência/manutenção da ZDP. Com isso, esperamos ter contribuído para que novas investigações possam refletir a ZDP como campo semiótico valioso para a construção de conhecimentos, especialmente em se tratando do ensino e aprendizagem de alunos surdos em sala de aula.

REFERÊNCIAS

ALBRES, N. de A. NEVES, S. L. G. De sinal em sinal: comunicação em LIBRAS para aperfeiçoamento do ensino dos componentes curriculares. São Paulo: FENEIS, 2008.

ALRØ, HELLE; SKOVSMOSE. O. **Diálogo e aprendizagem em educação matemática**. Trad. Orlando de A. Figueiredo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ANTUNES, C. **Vygotsky, quem diria**?!: em minha sala de aula. 4. ed. Petropólis: Vozes, 2004.

ARAÚJO, J. de L. **Cálculo, tecnologias e modelagem matemática**: as discussões dos alunos. 2002. Tese (Doutorado em Educação Matemática)– Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro, 2002.

BORGES, I.; CÉSAR, M. Comunicar e aprender matemática: dois casos de alunos surdos no ensino regular. In: SANTOS, L.; MATOS, J. M.; DOMINGOS, A.; CARVALHO, C.; TEIXEIRA, P. C. **Investigação em educação matemática**: comunicação no ensino e na aprendizagem da Matemática. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Investigação em Educação Matemática, 2010. Disponível em: <http://run.unl.pt/handle/10362/6617>. Acesso em:13 fev. 2013.

BRASIL. Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. **Presidência da República**, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF: 2000. Disponível em: <http://www.Planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm>. Acesso em: 12 set. 2010.

____. Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, e o art. 18 da Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Presidência da República**, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF: 2000. Disponível em: <http://www. planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em: 12 set. 2010.

CASTRO, M. C. O Aluno surdo, um cidadão bilíngue: um olhar para a aprendizagem da geometria. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE ESTUDANTES DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 15., 2012. **Anais...** Disponível em: <http://matematica.ulbra.br/ocs/index.php/ebrapem2012/xviebrapem/paper/view/344 *XVI EBRAPEM*> . Acesso em: 11 jun. 2013.

FÁVERO, M. H.; PIMENTA, M. L. Pensamento e linguagem: a língua de sinais na resolução de problemas. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 19, n.2, p. 225-236, 2006. Quadrimestral.

FERNANDES, S. H. A. A. **Uma análise Vygotskiana da apropriação do conceito de simetria por aprendizes sem acuidade visual**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática)– Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

FINO, C. N. Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. **Revista Portuguesa de Educação**, [Braga], v. 14, n. 2, p. 273-291, 2002. Semestral.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

______. **Extensão ou comunicação**. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

GÓES, A. R. S. Desmistificando a atuação do intérprete de LIBRAS na Inclusão. **Revista Virtual de Cultura Surda e Diversidade**, Itaipava, [21--]. Disponível em: <http://editora-arara-azul.com.br/novoeaa/revista/?p=946>. Acesso em: 10 jun. 2013.

MAGINA, S.; CAMPOS, T. M. M.; NUNES, T.; GITIRANA. **Repensando adição e subtração**: contribuições da Teoria dos Campos Conceituais. São Paulo: Ed. PROEM Ltda, 2008.

MARTINHO, M. H; PONTE, J. P da. A comunicação na sala de aula de matemática: Um campo de desenvolvimento profissional do professor. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 5., 2005, Porto. **Actas...**, Porto: Associação de Professores de Matemática, 2005. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/9915>. Acesso em: 11 set. 2012.

MEIRA, L. Cognição e linguagem: explorações sobre comunicação e desenvolvimento na sala de aula. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 7., 2004, Recife. **Anais...** Recife: SBEM, 2004. 1 CD-ROM. p. 1-27.

MEIRA, L. ; LERMAN, S. The zone of proximal development as a symbolic space. **Social Science Research Papers**, [s.l.], v.1, no.13, p.1-40, 2001.

MOREIRA, M. A. Negociação de significados e aprendizagem significativa. **Revista Eletrônica do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências da Saúde e do Ambiente**, [Niterói], v.1, n.2, p 2-13, dez. 2008. Disponível em: <http://www.ensinosaudeambiente.com.br/edicoes/volume%201/Texto%201%20Marco%20 Antonio.pdf> . Acesso em: 10 jul. 2013.

MOYSÉS, L. **Aplicações de Vygotsky à educação matemática**. Campinas: Papirus, 1997.

NOGUEIRA, C. M. I. Surdez , bilingüismo e o ensino tradicional de matemática: uma avaliação piagetiana. **Zetetiké**, Campinas, v. 16, n.30 , p. 227-245, 2008.

NUNES, T. **Teaching Mathematics to deaf children**. London: Whurr Publishers Ltd., 2004.

OLIVEIRA, M. K. de. Vygotsky: *a*prendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2002.

PEIXOTO, J. L. B. A Pesquisa com alunos surdos no Projeto Teias: contexto, desafios e perspectivas. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 10., 2010, Salvador. **Anais...** Salvador: SBEM, 2010. 1 CD-ROM. (Mesa redonda "Matemática para surdos: rompendo o silêncio").

PEIXOTO, J. L. B.; CAZORLA, I. M. Considerations on teaching math to deaf students. In: STUDY 21 OF THE INTERNATIONAL COMMISSION ON MATHEMATICAL INSTRUCTION, 21., 2011, Águas de Lindóia. **Anais…** São Paulo: Universidade de São Paulo, 2011. p. 301- 308.

SALES, E. R. de. **Refletir no silêncio**: um estudo das aprendizagens na resolução de problemas aditivos com alunos surdos e pesquisadores ouvintes. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática)– Universidade Federal do Pará, Belém, 2008.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. **Vygotsky**: uma síntese. Trad. Cecília C. Bartalotti. São Paulo: Loyola, 1996.

VASCONCELOS, M. C. Mesa redonda "Matemática para surdos: rompendo o silêncio". In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 10, 2010, Salvador. **Anais...** Salvador: SBEM, 2010. p. 1-19.

VYGOTSKY, L. S. A **formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Trad José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

______. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jefferson Luiz Camargo, José Cipolla Neto 4 ed. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2008.

CAPÍTULO 8

A EDUCAÇÃO DE SURDOCEGOS: novos olhares sobre a diferença

Wolney Gomes Almeida

Introdução

A reflexão sobre a pessoa com deficiência na perspectiva da diferença tem se tornado palco de discussões em diversos espaços, seja no âmbito educacional, nos diversos setores da sociedade que contemplem a acessibilidade, no direito ou em relação ao desenvolvimento social de todos os indivíduos, com alguma deficiência ou não.

Neste contexto, destaca-se a grande necessidade de ampliar o conhecimento e as discussões a respeito da pessoa com surdocegueira, partindo da própria problematização sobre o que é esta deficiência, como ela se constitui na formação do indivíduo inserido na sociedade, quais relações que se dão para seu desenvolvimento e inserção nos espaços sociais, sobretudo educacionais. Nesse sentido, é importante que sejam consideradas as suas especificidades para aquisição linguística, para o seu desenvolvimento cognitivo e motor, assim como as formas de comunicação que esses indivíduos podem desenvolver frente à realidade da atuação de profissionais que atuem nestes contextos.

Desta forma, o conhecimento sobre o indivíduo com surdocegueira e as singularidades de seu desenvolvimento tornam-se elementos básicos para que a inserção social, de fato inclusiva, seja constituída de forma efetiva na realidade da educação e da sociabilidade.

O interesse em contribuir para a produção de conhecimento nesta área específica da surdocegueira alia-se ao desejo de estabelecer relações que contribuam para o processo de desenvolvimento social, cognitivo e cultural, na educação e na formação de indivíduos que atuem na sociedade, encontrando cada vez menos barreiras para sua constituição enquanto cidadãos.

Nota-se que a história da pessoa com deficiência é marcada pela prática da segregação e exclusão social, quando possuir uma deficiência designava condutas sociais de medicalização, a fim de reconstruir o sujeito a partir dos padrões sociais da normalidade. Tais condutas constituem as práticas de sujeição e inacessibilidade dos indivíduos com deficiência aos espaços de produção de conhecimento, reforçando a realidade excludente de um sistema educacional que compreende a deficiência a partir da anormalidade, e não a partir da diferença.

Pensar a Educação, nos espaços escolares ou não escolares, como uma instância fundamental para o processo de desenvolvimento social dos indivíduos demonstra a grande necessidade de ressignificar os sistemas e as políticas educacionais para que o atendimento aos alunos com deficiência se constitua de modo qualitativo. Por isso, a preocupação com as diferenças e especificidades da pessoa surdocega redobra a importância sobre o conhecimento desta deficiência, a fim de que a acessibilidade dos sujeitos, independente de suas condições físicas e sensoriais, se efetive em seu contato com o mundo.

Estas afirmações são fundamentadas a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei n.º 9394/96), que estabeleceu, entre outros princípios, a "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola" e recomendou que a educação para "educando com necessidades especiais" ocorra, preferencialmente, na rede regular de ensino. E para além das questões

normativas, observa-se, na sociedade, o processo evolutivo frente à inclusão social e à diminuição das situações de segregação, discriminação, vulnerabilidade e precariedade, levando à busca pelo conhecimento específico ao lidar com as diferenças.

Considera-se a educação de um surdocego um processo complexo, em que estão em jogo as várias relações e possibilidades de atendimento frente as especificidades da deficiência. Leva-se em consideração, para as práticas pedagógicas, o grau de perda sensorial (visão e audição) que este aluno apresente, o período em que essas perdas foram acometidas, a multiplicidade na aquisição de linguagem e de língua que pode ser estabelecida para cada indivíduo, as estratégias educativas e de socialização mais adequadas para cada sujeito, a avaliação do surdocego como único nas suas necessidades educacionais e sociais, dentre outras questões.

Galvão (2010) lembra que, no Brasil, tem-se constatado que a grande barreira para o desenvolvimento da educação de surdocegos se dá pela falta de profissionais mediadores com formação específica sobre a surdocegueira capazes de contribuir, de forma funcional, para o estabelecimento primeiro do surdocego com o ambiente, para o desenvolvimento relacional a partir de linguagens que estabeleçam uma prática comunicativa, corroborando, assim, o desenvolvimento cognitivo e social do sujeito. Esses profissionais funcionarão, portanto, como agentes mediadores capazes de utilizar técnicas e recursos específicos para o atendimento educacional do surdocego.

É com base nas teorias de Vygotsky (1995) que se constrói a defesa de que todas as pessoas com deficiência(s) podem alcançar altos níveis de desenvolvimento no âmbito do seu desenvolvimento cognitivo, sua consciência, considerando a importância do desenvolvimento da linguagem e do pensamento, de modo a conseguir interpretar o mundo e compreendê-lo, para, assim, exercer o seu papel também enquanto cidadão.

Nessa mediação é que se compreendem os processos comunicativos como indispensáveis em qualquer dinâmica de ensino-aprendizagem, e percebe-se que sua ausência, parcial ou total, provoca uma "privação de informações".

Assim, este texto contribuirá com a ampliação do entendimento sobre a surdocegueira, os aspectos de atuação que o profissional guia-intérprete deve desenvolver para o atendimento do aluno surdocego, contribuindo com futuras pesquisas sobre a temática, resultando, principalmente, em uma contribuição tanto no campo científico, quanto no da prática educacional, que permitam o desenvolvimento do sujeito com surdocegueira.

Contextualizando a surdocegueira

A surdocegueira tem se apresentado como um tema ainda pouco explorado na literatura especializada brasileira, quando comparada à produção teórico-científica sobre outras deficiências. Durante muito tempo, a perda sensorial da visão e audição, concomitantemente, caracterizou-se a partir dos aspectos da múltipla deficiência, e não a partir da compreensão de uma deficiência específica, com características e especificidades muito próprias.

Segundo Bertone e Ferioli (1995), registros apresentam um número de 135 pessoas surdocegas atendidas no Brasil, dentro das estatísticas das pessoas cegas com múltiplas deficiências. Já os estudos em andamento, realizados pelo Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e ao Múltiplo Deficiente Sensorial, mostram um número de 168 pessoas surdocegas no momento.

Baldwin (1997) ilustra a existência de 11.048 pessoas surdocegas entre 0 e 22 anos nos Estados Unidos após a realização de um censo nacional que realizou sua coleta de dados nas instituições de educação, pelo fato de apresentarem um grande número de crianças inseridas no atendimento da educação especializada em cumprimento às normas e leis daquele país.

A educação de surdocegos, no entanto, começou bem antes, em 1837, nos EUA, no Instituto Perkins[1], tendo como primeira aluna a criança surdocega Laura Bridgman. Neste mesmo Institu-

1 Instituto Perkins para Cegos, Waltertown, Massachusetts, EUA.

to, estudou, durante anos, a notável aluna Helen Keller, experiência que foi proprocionada com a ajuda da professora Anne Sullivan. Já na Europa, os programas para educação de surdocegos iniciaram na França (1884), Alemanha (1887) e Finlândia (1889). Até então, o número dessas pessoas com surdocegueira ainda era muito pequeno. Em 1977 foram catalogados 350 surdocegos em atendimento, em 13 países.

A história da surdocegueira no Brasil ainda é muito recente, datada de 1953, quando o país recebeu a mundialmente conhecida Helen Keller. Influenciada por esta tão importante representante dos surdocegos no mundo, a educadora Nice Tonhozi Saraiva, que já trabalhava na educação de cegos no Instituto de Cegos Padre Chico, em São Paulo (Brasil), passou também a empenhar seus esforços e conhecimento na educação dos surdocegos, a partir de 1962, quando regressa dos EUA.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (1991) divulgou um número de 87.000 múltiplos deficientes, que, entre estes, encontram-se, teoricamente, os surdocegos, por serem pessoas que têm mais de uma perda sensorial. Contudo, muitos podem não ter sido considerados nesta estatística, pois a descrição de cegueira e surdez no Manual do Recenseador (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 1990) somente considera pessoa com deficiência aquela com perdas sensoriais totais. As perdas parciais não são consideradas nem mesmo quando existem em conjunto, como no caso da surdocegueira. As considerações a respeito das perdas parciais foram atualizadas nas pesquisas do censo de 2010.

Sob esta realidade, os pesquisadores brasileiros reconhecem que ainda há uma pequena oferta de serviços especializados para o atendimento do surdocego, e, geograficamente, as regiões Sul e Sudeste são as que se destacam com iniciativas mais aprofundadas em relação às outras regiões do país.

Só a partir do ano de 2002 é que encontramos as primeiras discussões sobre a surdocegueira em documentos oficiais do país, através da publicação da coleção "Estratégias e Orientações Pedagógicas

para a Educação de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais" (BRASIL, 2002), pelo Ministério da Educação e Cultura.

A partir de então começam a ser ampliados os olhares e as reflexões a respeito desta deficiência, desde o entendimento conceitual aos esclarecimentos a respeito das especificidades do indivíduo surdocego e, sobretudo, das suas necessidades específicas para um bom desenvolvimento cognitivo e social.

A Associação Deaf Blind International (1885, p. 8) aponta que:

> O termo Surdocegueira descreve uma condição que combina diferentes graus de privação auditiva e visual. As privações sensoriais multiplicam e intensificam o impacto em cada caso, criando uma severa incapacidade que é diferente e única. Todos os surdocegos apresentam problemas na comunicação, acesso à informação e problemas de mobilidade. As suas necessidades específicas variam conforme a idade, o início e o tipo de surdocegueira.

Em 1977, na Conferência Mundial sobre surdocegueira, Hellen Keller diz que:

> Uma pessoa é surdocega quando tem um grau de deficiência visual e auditiva grave que lhe ocasiona sérios problemas na comunicação e mobilidade. Uma pessoa surdocega necessita de ajudas específicas para superar essas dificuldades na vida diária e em atividades educativas, profissionais e comunitárias. Incluem-se, neste grupo, não somente as pessoas que têm perda total destes sentidos, como também aquelas que possuem resíduos visuais e/ou auditivos, que devem ser estimulados para que a sua "incapacidade" seja a menor possível (KELLER, 1997, p. 21).

Por esta descrição, constata-se que o número de indivíduos com a surdocegueira é ainda maior do que se observa nos dados estatísticos, visto que não são apenas surdocegos aqueles que têm perda total da visão e audição, mas também aqueles que apresen-

tam perdas parciais, ampliando este contingente populacional não apenas no Brasil, mas também no mundo.

Percebe-se que pessoa com surdocegueira tende a aprender a usar os sentidos remanescentes e/ou os resíduos auditivos e visuais a fim de estabelecer meios de comunicação. Como visto, não necessariamente deve ser diagnosticada a surdez profunda ou severa, muito menos a cegueira aguda ou profunda, mas pode-se caraterizar a deficiência a partir de graves perdas da visão e da audição, levando o sujeito a desenvolver variadas possibilidades para comunicação, possibilitando seu desenvolvimento nas atividades do seu dia a dia, bem como no lazer, educação, trabalho e vida social.

A SENSE Latinoamericana (2009), orgão internacional que atua no atendimento aos surdocegos, teve um papel fundamental para a compreensão conceitual da surdocegueira, publicando, em documentação oficial, que a surdocegueira é uma deficiência múltipla que implica na limitação dos sentidos a distância, visão e audição, a qual faz com que a pessoa necessite de apoios especializados, como o uso de técnicas de comunicação adaptadas para acessar a informação, a educação ou para seu desenvolvimento diário. Esta definição aponta a necessidade de um atendimento especializado para o desenvolvimento do indivíduo com surdocegueira, de modo que ele tenha as condições necessárias para aprender a se comunicar com o meio e se desenvolver socialmente de modo autônomo e independente.

Para Mcinnes e Theffry (1988), a pessoa surdocega não é um surdo que não pode ver, nem um cego que não pode ouvir. É uma pessoa singular, única, com características próprias. Desta forma, a surdocegueira se torna uma condição que apresenta outras necessidades, diferentes daquelas apresentadas pela cegueira e pela surdez isoladamente. Enquanto o surdo utiliza o campo visual-espacial como principal via de acesso às informações e ao estabelecimento das interações com o ambiente físico e humano, e o cego utiliza o campo auditivo-temporal, o surdocego, por sua vez, necessitará aprender a utilizar os sentidos remanescente e/ou resíduos auditivos e visuais.

Para o Grupo Brasil (2003), associação que promove atendimento à pessoa surdocega no Brasil, a surdocegueira é uma deficiência singular que apresenta perdas auditivas e visuais concomitantemente, em diferentes graus, levando a pessoa surdocega a desenvolver várias formas de comunicação para entender e interagir com as pessoas e o meio ambiente.

Já outro aspecto importante que se constitui no desenvolvimento do surdocego está relacionado à funcionalidade deste sujeito a partir da capacidade que cada um terá para utilizar, efetivamente, o seu potencial de desenvolvimento, caracterizando, assim, o grau definido pela deficiência. Para esta classificação, são atribuídos graus de perda para o surdocego, entando identificados nas seguintes categorias:

> a)Baixo nível: aqueles indivíduos surdocegos que tenham sua comunicação limitada a aspectos básicos; b) Nível médio: aqueles indivíduos surdocegos que são capazes de generalizar estratégias para a resolução de alguns problemas da vida cotitidiana e de levar uma vida menos dependente. c) Alto nível: aqueles individuos surdocegos que desenvolvam as estratégias de resolução de problemas e interesses. São capazes de levar uma vida e aprendizagem regular em relação às suas necessidades naturais (GALVÃO, 2010, p. 56).

A importância de compreender o surdocego a partir da sua funcionalidade resulta em perceber as potencialidades de cada indivíduo, contextualizando-o em seu ambiente, e reconhecendo as melhores estratégias para proporcionar, a cada um deles, o seu desenvolvimento individual.

Pode-se também considerar a surdocegueira a partir da associação de vários graus de perda sensorial, e não apenas aquele indivíduo que tenha cegueira e surdez totais. Por isso, esta associação pode ser estabelecida a partir da cegueira congênita e surdez adquirida (esta surdez pode ocorrer em seus variados graus de perda: surdez profunda, severa, moderada), bem como pode se estabelecer a partir

da surdez congênita e cegueira adquirida, também em seus diferentes graus de perda (cegueira total ou baixa visão). Do mesmo modo se dá para cegueira e surdez congênitas ou adquiridas.

Outra classificação importante a ser feita sobre a surdocegueira se dá quanto ao período em que a pessoa foi acometida, e que terá consequências diretas no seu comprometimento linguístico. Assim, as pessoas com surdocegueira podem ser classificadas como pré-linguísticas e pós-linguísticas. Aqueles indivíduos que apresentam as perdas concomitantes da visão e audição antes de terem desenvolvido aquisição de língua são classificados por surdocegos pré-linguísticos. Estes, sem dúvida, precisam de mais atenção para desenvolver formas alternativas da comunicação.

Já o surdocego pós-linguístico é aquele que apresenta uma deficiência sensorial (auditiva e visual) após adquirir uma língua, seja ela a Língua Portuguesa ou de Sinais.

Estas características se tornam essenciais para o desenvolvimento de um atendimento direcionado para as necessidades do surdocego, uma vez que cada indivíduo apresentará um ritmo de desenvolvimento diferenciado e com potencialidades para estabelecer relação com o meio em que vive sob aspectos muito próprios.

Reyes (2004), em concordância com estas classificações da deficiência, organiza conceitualmente os surdocegos em quatro grupo. O primeiro grupo define pessoas surdocegas congênitas, que por causas pré natais, ou perinatais, apresentam os dois canais perceptivos comprometidos logo nos primeiros momentos de vida. São estes indivíduos que necessitam, de uma forma mais especializada, de acompanhamento para que seu desenvolvimento possa acontecer, caso contrário, o próprio mecanismo de comunicação pode não se estabelecer de forma natural em virtude do grau de comprometimento das perdas sensoriais.

O segundo grupo é definido por surdocegos com deficiência auditiva congênita que durante os anos seguintes de sua vida, adquirem a perda visual. Para estas pessoas, normalmente o atendimento educacional se configura como o atendimento a surdos, até que a perda da visão ocorra, já possuindo uma experiência de

comunicação, seja através da oralização ou do próprio aprendizado de uma Língua de Sinais. Estes sujeitos, ao perderem a visão, sentem a grande necessidade de desenvolver outras formas de comunicação, adaptadas para seu uso.

O terceiro define o grupo de pessoas surdocegas com deficiência visual congênita, e a perda auditiva ocorre posteriormente. São indivíduos educados como cegos, até que, em determinado período de sua vida, apresentem a perda auditiva. Geralmente, enquanto cegos, conhecem e são usários do sistema Braile de escrita, e já desenvolvem o nível mais avançado de informações. Porém, após aquisição da surdez, necessitarão desenvolver formas de recepção das informações que privilegiem o tato, visto que o canal auditivo não será mais usual.

E o quarto é definido pelo grupo de pessoas que nasceram sem nenhuma das perdas, visual e/ou auditiva, e que adquirem a deficiência durante alguma fase de sua vida. Para os surdocegos deste grupo torna-se natural a continuidade do uso da oralidade para estabelecerem comunicação, mas necessitarão aprender alguma/algumas forma(s) de comunicação diferenciadas a fim de utilizarem os mecanismos de recepção das informações. O grau de resíduos pode influenciar nas escolhas das formas de comunicação que melhor lhes servir.

Independente destes elementos considerados classificatórios sobre a deficiência, é sabido que todos os indivíduos têm direito à comunicação, ao lazer, educação, interação social. No caso do indivíduo surdocego, a comunicação é a chave para que todos os outros direitos possam ser, de fato, efetivados. As crianças surdocegas que, em sua grande maioria, estão na fase pré-linguística, precisam de muito mais cuidado, atenção e paciência no seu processo de aprendizado de uma linguagem. É, porém, importante que cada uma delas tenha suas habilidades, seus limites e sua personalidade respeitados no processo de aquisição linguística.

Comunicação do surdocego

A reflexão sobre os aspectos concernentes à comunicação torna-se essencial nesta contextualização do surdocego, uma vez que é através deste mecanismo que os seres humanos constituem seu desenvolvimento social, cognitivo, estabelecem as formas de aprendizagem.

A comunicação entre os seres humanos é um processo interpessoal através do qual se estabelecem vínculos com os outros; esta relação é estabelecida de diferentes maneiras e, segundo as possibilidades comunicativas de cada um, pode acontecer com movimentos do corpo, utilizando objetos do ambiente ou desenvolvendo um código linguístico.

O uso de objetos reais é uma possibilidade que consiste em interpretar uma atividade, ação ou situação por meio de um objeto que adquire um valor simbólico. Através do uso dos objetos, a criança pode compreender e expressar suas intenções comunicativas.

Em outras palavras, a comunicação é um ato intersubjetivo que acontece entre duas ou mais pessoas, onde há uma troca entre significados e sentidos (HABERMAS, 1991).

O que foi mencionado anteriormente permite estabelecer a via pela qual se concebe a comunicação e o caráter flexível que possui em relação às possibilidades que cada sujeito demonstra.

A comunicação não só acontece no âmbito verbal, mas transcende o não verbal como modalidade discursiva que tem um conteúdo expressivo e compreensivo, apto para ser incluso dentro do fenômeno comunicativo humano.

Nas crianças surdocegas e com múltiplas deficiências, a comunicação é o aspecto mais importante para o seu adequado desenvolvimento, e, por isto, deve-se focar toda a atenção na implementação do programa educacional/terapêutico, já que é o ponto de partida para chegar a qualquer aprendizagem.

Na compreensão sobre os aspectos de comunicação ligados à surdocegueira serão apresentadas, neste espaço, algumas das variadas formas e técnicas comunicacionais utilizadas que os surdocegos desenvolvem a fim de manterem contato com o meio.

Dorado (2004) elenca estas diferentes formas de comunicação que podem ser empregadas no processo de educação e socialização dos surdocegos. Estas formas podem depender do contexto em que os surdocegos estão inseridos e, sobretudo, das oportunidades que lhes são proporcionadas nos contextos familiar, educacional e social, durante o período anterior e posterior à deficiência.

Para aqueles surdocegos pós-linguísticos que já possuem experiências linguísticas, seja pela língua oral ou pela Língua de Sinais, e considerando a presença de resíduos sensoriais, a necessidade de desenvolver formas de comunicação ocorrerá a partir da realidade individual de cada um quanto ao meio, ao grau de funcionalidade da deficiência, aos estímulos cognitivos que lhes são proporcionados no seu desenvolvimento.

Da mesma forma que para o surdocego congênito ou para o adquirido, o acesso à informação se processa de maneira conflituosa, tanto sob o aspecto receptivo quanto sob o expressivo, e na maioria das vezes se torna o grande entrave para a acessibilidade do indivíduo aos espaços sociais de aprendizagem.

O guia intérprete na mediação com o surdocego

Compreender o universo das formas de comunicação que podem ser desenvolvidas pela pessoa com surdocegueira é fundamental para que a atuação de profissionais responsáveis pela mediação da comunicação, em vários contextos sociais, seja exercida da melhor maneira, e, sobretudo, para que possa proporcionar, ao surdocego, as condições necessárias para o seu acesso às informaçoes.

Ao pensar os contextos escolares, percebe-se que a presença deste profissional, mediador da comunicação, permitirá ao surdocego as condições necessárias para o seu desenvolvimento no processo de aprendizagem. É através das variadas formas de comunicação que os profissionais poderão estabelecer suas metodologias, permitindo a acessibilidade do surdocego aos espaços escolares, considerando as especificidades da deficiência.

É muito comum que os familiares das pessoas surdocegas apresentem dificuldades em estabelecer vínculos comunicacionais em função de não conhecerem as formas específicas de comunicação, que são únicas e diferentes para cada sujeito surdocego. A ausência de estímulos visuais e auditivos, na relação da mãe e seu filho com a deficiência, consequentemente, implicará em grandes dificuldades em estabelecer relações de comunicação que seriam naturais para o desenvolvimento de toda e qualquer criança, com ou sem deficiência. Desta forma, se as relações sociais forem frágeis, frágeis também serão as possibilidades que a criança surdocega terá para interagir com o mundo, relacionar-se e se desenvolver.

No processo de mediação que se estabelece entre os sujeitos, a interação se apresenta como base para o desenvolvimento da linguagem, da aprendizagem e da aquisição de uma língua que, muitas vezes, acaba por não se estabelecer no ambiente familiar, uma vez que os membros da família do surdocego não encontram ou desenvolvem outras formas de comunicação que não sejam a língua oral.

Sobre este aspecto, Bakhtin (2006) explicita os conceitos referentes à percepção do "eu" e do "outro", bem como sobre o corpo interior e o corpo exterior. Para a criança com surdocegueira, a construção do seu "eu" pode se estabelecer na medida em que seu corpo interior, com suas sensações orgânicas, necessidades, desejos, for constituído a partir do "outro", em sua interação, a partir do que o outro transmite, e a partir do que a criança surdocega até capaz de compreender.

> Esse amor da mãe e das outras pessoas, que desde a infância forma o homem ao longo de toda a sua vida, dá consistência ao seu corpo interior. É verdade que não lhe proporciona uma imagem intuitivamente evidente do seu valor externo, mas lhe faculta um valor potencial desse corpo, valor que só pode ser realizado por outra pessoa (BAKHTIN, 2006, p. 47).

O autor percebe a interação a partir do olhar daquele que percebe a si mesmo e percebe o outro, compreendendo que esta percepção de si se dá a partir daquilo que o outro apresenta nesta interação. O sujeito com surdocegueira, nesta compreensão, depende do outros e das experiências trazidas pelo outro, para que possa se estabelecer na construção de si mesmo.

Nesta relação interativa cabe ao outro oferecer as alternativas para o desenvolvimento do sujeito surdocego, a partir de elementos que contemplem a especificidade sensorial deste indivíduo, compreendendo o funcionamento de um mundo proximal em que aquilo que é apresentado ao surdocego seja apresentado de forma concreta, visto que tudo aquilo que inicialmente não puder ser tocado, consequentemente não será conhecido.

Por estas razões é que se identifica como fundamental o papel dos profissionais que atuem no atendimento ao surdocego, a fim de constituir um trabalho que proporcione a este indivíduo todas as possibilidades para seu desenvolvimento. Estes profissionais, com formação específica e, principalmente, conhecedores das especificidades da surdocegueira, serão os responsáveis pela mediação no processo de interação com o outro e com o mundo.

Para o Grupo Brasil (2008, p. 42), o papel do instrutor-mediador é aquele que

> faz a mediação entre a pessoa que é surdocega e o seu meio ambiente para capacitá-la a se comunicar com o mesmo e efetivamente receber informações não distorcidas do mundo a seu redor.

Segundo Alsop e Mamer (2002, p. ...), as atribuições de um instrutor-mediador no atendimento ao surdocego são:

- Facilitar o acesso à informação do ambiente pelo fato de as informações auditivas e visuais estarem indisponíveis ou restringidas;
- Aumentar e tornar compreensível o acesso à informação;

- Facilitar a conunicação receptiva e expressiva por todas as formas, antecipando eventos futuros;
- Compreender o significado da comunicação expressiva, dos sinais e símbolos utilizados pela pessoa surdocega;
- Promover o bem-estar social e emocional da pessoa surdocega;
- Desenvolver e manter uma relação interativa baseada na confiança, estabelecendo um vínculo afetivo-emocional;
- Entender o impacto da perda auditiva e visual na aprendizagem;
- Facilitar o desenvolvimento de conceitos;
- Promover a motivação para a participação nas atividades.

Os autores deixam claro que apesar das funções destes profissionais instrutores-mediadores serem muitas, eles antecedem a própria função de um professor, visto que as relações interpessoais acontecem diariamente em todos os ambientes em que o surdocego estiver inserido, que, por sua vez, antecedem até o seu ingresso na escola.

Assim, quanto mais forem as possibilidades de formas de comunicação apresentadas ao surdocego, maiores serão as suas condições de estabelecer experiências pessoais e coletivas. Por isso, o conhecimento do mediador deve ir além do simples processo de comunicação e passar por um estudo aprofundado dos aspectos linguísticos (signos, símbolos e significados). A criança que apresentar a surdocegueira congênita precisará receber uma mediação essencial para que desenvolva linguagem, comunicação e fluidez em uma língua, já que a deficiência veio antes da aquisição desta. Já o grupo de surdocegos pós-linguísticos, ou de surdocegueira adquirida em alguma fase da vida (depois da aquisição de uma língua), precisa do apoio da mediação para adaptar-se a sua nova condição de surdocego e para aprender um novo modelo de comunicação. Está, portanto, nas mãos do mediador a ponte para que o surdocego seja capaz de sair de um mundo escuro e silencioso e de desenvolver sua capacidade de autonomia e inclusão social.

A guia-interpretação

A mediação estabelecida para o surdocego, pensando o seu desenvolvimento e sua interação com o meio, caracterizará a necessidade de formação de profissionais específicos para este atendimento, levando em consideração as especificidades da deficiência apresentada. Ou seja, para cada surdocego, o atendimento pode apresentar especificidades que diferem daquelas de um outro indivíduo com a mesma deficiência, considerando, principalmente, sua funcionalidade, aquisição ou não de uma língua, e as variadas formas interativas para o desenvolvimento da comunicação.

É nesta realidade que se identifica a necessidade da presença do profissional guia-intérprete, que além de exercer a função de mediador, deve desenvolver as competências necessárias no processo de tradução e interpretação entre as línguas que estiverem sendo contempladas em uma determinada situação comunicacional. Ou seja, as funções do guia-intérprete referem-se, além das funções de um instrutor-mediador, à influência considerável na interação do surdocego com o seu meio.

Segundo Mclnnesm (1999), o mediador é aquela pessoa que conhece os meios de comunicação utilizados pelo surdocego e, juntamente com este, viabiliza meios de desenvolver suas capacidades físicas e intelectuais. O mediador tem, portanto, o papel de intérprete, de guia, educador e acaba tornado-se, também, um companheiro que apoia o surdocego de acordo com a sua necessidade.

Já o guia-intérprete, além de ser um canal de comunicação entre o surdocego e o meio em que este se encontra inserido, tem o papel fundamental de compreender a mensagem, extrair o conteúdo linguístico e contextualizar o sentido na língua utilizada pelo surdocego.

Para tanto, torna-se importante que o guia-intérprete descreva o que ocorre em torno da situação de comunicação e facilite o deslocamento e a mobilidade do surdocego. Sua intervenção não exime os surdocegos de fazer julgamentos e tomar decisões

próprias, pelo contrário, este profissional deve viabilizar o entendimento do sujeito com surdocegueira e fazer com que este também seja entendido. Outra característica esperada do profissional guia-intérprete é o conhecimento aprofundado das diversas formas de comunicação que podem ser adotadas na educação e socialização dos surdocegos, identificando antes quais as verdadeiras necessidades e qual a língua que pode atender melhor às suas expectativas de compreensão do mundo.

O guia-intérprete é o profissional que domina diversas formas de comunicação utilizadas pelas pessoas com surdocegueira, podendo fazer interpretação ou transliteração. A primeira situação (interpretação) ocorre quando o guia-intérprete recebe a mensagem em uma língua e deve transmiti-la em outra língua, como, por exemplo, nos momentos em que recebe (ouve) a mensagem em língua oral – Português, no caso do Brasil – e a transmite em Libras tátil. Já a transliteração ocorre quando o guia-intérprete recebe a mensagem em uma determinada língua e transmite à pessoa surdocega na mesma língua, porém usa uma forma de língua(gem) diferente, que lhe é acessível. Um exemplo disso ocorre quando o guia-intérprete recebe a mensagem em Língua Portuguesa e a transmite em Braille. A esse respeito, Plazas (2009, p. 53) esclarece que

> *el guía-interprete además de ser um facilitador linguístico y cultural entre usuários de diferentes lenguas o sistemas comunicativos, ayuda a conectar a la persona con surdoceguera con su entorno, actuando como sus ojos e sus oidos. De esta manera él promueve la integración y participación independente de la persona sordociega en su entorno.*

Uma função também muito importante na atuação do guia-intérprete é a contextualização das situações, que informa à pessoa surdocega as condições do ambiente, as pessoas presentes, descrição de objetos, entre outros.

Vale ressaltar que a contextualização deve respeitar o tempo, a importância e a finalidade do que precisa ser compreendido.

Nesse sentido, deve-se informar, inicialmente, o geral, e depois o mais específico. Isto é, se for preciso, por exemplo, descrever um auditório, primeiro explicar o ambiente e a localização em que se encontram, e só depois descrever quem está presente. É indispensável, ainda, ao guia-intérprete, responder às perguntas da pessoa surdocega, pois isso denota seu interesse e de quais informações ela está necessitando. O guia-intérprete também informa as expressões e reações das pessoas, porém, sem com isto fazer juízo de valor, pois, na descrição das pessoas e situações, deve-se ter o cuidado de não dar opiniões próprias, buscando ser o mais fiel e discreto possível. No caso da descrição de objetos, deve-se colocar primeiramente o objeto na mão da pessoa surdocega e, só então, descrevê-lo, se ela necessitar.

Assim, compreende-se que a atuação do guia-intérprete está inserida nos processos de mediação e interação do surdocego com o meio, permitindo o acesso à informação, locomoção e à comunicação, desde que neste processo de interação seja utilizando um sistema linguístico capaz de fazer com que a comunicação seja estabelecida. Por isso, o guia-intérprete representa um elemento de mediação com o mundo e deve passar pelo processo de formação e de prática para que o objetivo da sua atuação seja alcançado de forma efetiva.

> O guia-intérprete é um profissional capacitado para realizar o trabalho de interpretação, descrição visual e funções de guia. Para exercer essas atividades é preciso ter conhecimento e domínio nos diferentes sistemas de comunicação e nas diversas técnicas de locomoção, bem como ter habilidades para realizar as adaptações necessárias a cada surdocego, em cada situação em particular (CARILLO, 2008, p. 70).

A figura do guia-intérprete educacional passa a ser vista como um processo de intermediação cultural entre surdocegos e o ambiente escolar. Parte, assim, da necessidade de refletir como pode ser construído, de forma responsiva, um espaço no qual os surdocegos assumam sua cidadania, respeitando a sua especifi-

cidade na comunicação, o direito de acesso ao conhecimento e às informações do mundo letrado. Segundo Perlin (2006, p. 137),

> quanto mais se reflete sobre a presença dos intérpretes de Língua de Sinais, mais se compreende a complexidade de seu papel, as dimensões e a profundidade de sua atuação. Mais se percebe que os intérpretes de Língua de Sinais são também intérpretes da cultura, da língua, da história, dos movimentos, das políticas da identidade e da subjetividade surda, e apresentam suas particularidades, sua identidade, sua orbitalidade.

O trabalho do guia-intérprete possibilita à pessoa surdocega a interação, o acesso ao lazer, trabalho, educação, conhecimento de objetos, pessoas, como também favorece que a mesma tome suas decisões de maneira autônoma, efetivando seu direito de cidadão pleno. Tal profissão foi recentemente reconhecida pela Lei Federal n.º 12.319, de 1° de setembro de 2010. Destarte, vale ressaltar que para que o trabalho do guia-intérprete seja plenamente reconhecido e eficiente, é necessário que seja encarado com respeito, ética e valor profissional.

A inclusão educacional da pessoa com surdocegueira

As transformações em curso no mundo contemporâneo têm provocado mudanças significativas em todas as esferas sociais. Atualmente, temas como acessibilidade digital, inclusão social, políticas públicas e cidadania estão sendo extremamente debatidos e fazem parte do cenário educacional que busca um Brasil inclusivo. Neste contexto, olhares a respeito da educação de pessoas com surdocegueira vêm impulsionando discussões sobre o papel do guia-intérprete no espaço educacional. Rupturas com abordagens assistencialistas abrem caminho para que as questões de acessibilidade, equidade e inclusão sejam inseridas na educação de surdocegos.

O conceito de inclusão social nasce com seu par antitético, o de exclusão social. Ambos tratam de múltiplos fenômenos relacionados com a questão da pobreza, fortemente relacionada à isenção de direitos em todas as dimensões (sociais, políticas, econômicas e culturais). Do mesmo modo, tais definições não possuem historicidade, assim como os conceitos de qualidade de vida ou desenvolvimento sustentável. O conceito de exclusão social pretende ser mais abrangente que o conceito de pobreza, ainda que o inclua. Mas, para que servem?

> Tanto exclusão social como inclusão social não são conceitos analíticos. Estes são conceitos políticos, que foram introduzidos por motivos políticos. O conceito original do qual derivam estes outros é o da pobreza, que aparentemente foi considerado muito carregado por políticos que desejavam invisibilizar este fenômeno de produção da pobreza. Como os conceitos de exclusão social e inclusão social são abrangentes e envolvem vários tipos de fenômenos, sua utilização acaba por deslocar do centro do debate a questão da pobreza (BAVA, 2003, p. 12).

Ao desenvolver este texto, tivemos por objetivo primeiro relacionar o movimento de inclusão com a surdocegueira, através de critérios e condições específicas, assim como, através de críticas e sugestões que as envolvem.

É oportuno destacar que o movimento de inclusão é relativamente novo, em comparação com a existência de surdocegos em nosso país, que sempre existiram. Com o advento de nossa democracia, no entanto, e de nossa razão-crítica, e com o surgimento de trabalhos educacionais direcionados a esta área, os surdocegos começaram a sair de suas casas, onde estavam e permaneciam por toda a vida, distantes dos olhos e do "coração" da sociedade. Este aparecimento trouxe consigo necessidades a serem satisfeitas. Necessidades não satisfeitas geram o que se chama de exclusões, tanto sociais quanto educacionais. As necessidades dos surdocegos, para serem satisfeitas, exigem mecanismos de adaptação altamente particulares a cada pessoa com surdocegueira.

De fato, ao pensar a educação inclusiva, um dos grandes desafios que se apresentam é o atendimento a todos os indivíduo, de forma igualitária, no que se refere aos direitos à educação, e que valorize a diversidade como elemento que possibilite, a todo e qualquer indivíduo, com ou sem deficiências, as ferramentas necessárias para o seu aprendizado. Não seria diferente ao pensar a inclusão de surdocegos na rede regular de ensino.

> Deve-se partir de uma questão central, que é a de definir com clareza que inclusão está sendo focalizada e qual o tipo que propiciaria às crianças com necessidades especiais maiores benefícios para seu desenvolvimento e bem estar (MASSICANO, 2009).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) define que a educação de crianças com necessidades educacionais especiais será realizada preferencialmente na rede regular de ensino (art. 58, parágrafo 3º). Portanto, é para atender a esta realidade que as escolas passam por um grande processo de adaptação que possibilite respostas à realidade de cada aluno com alguma deficiência, oferecendo-lhe as oportunidades necessárias para seu desenvolvimento e aprendizagem. Tais indivíduos passam a ser considerados como os elementos principais nessa nova realidade, uma vez que serão suas necessidades específicas que determinarão os recursos metodológicos para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Mazzotta (1973, p. 20-21), ao abordar a relação entre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Constituição Federal, comenta:

> Os propósitos da educação de qualquer brasileiro, seja ele considerado 'deficiente' ou não, decorrem dos pressupostos da sociedade brasileira e estão na Constituição Federal e nas leis de educação. A educação básica que se pretende para todos, está voltada para a formação integral do educando, em seu tríplice aspecto: um,

> individual, de auto-realização; outro, individual e social, de qualificação para o trabalho; e um terceiro, predominantemente social, de preparo para o exercício de uma cidadania consciente (grifos de...).

A adoção da *Declaração de Salamanca* (BRASIL, 1997), ocorrida na Espanha em 1994, configurou, a partir do ano de 1988, no Brasil, um movimento a favor da inclusão, estabelecendo para os órgãos federais e estaduais diretrizes educacionais e decretos oficiais para matricular as crianças com deficiência nas escolas regulares.

Cabe lembrar que, segundo Dens (2006), o princípio fundamental da inclusão é a valorização da diversidade, pela qual cada pessoa tem uma contribuição a dar. A educação inclusiva abandona, assim, a ideia de que a criança tem que ser normal para contribuir.

Para Bove (1993), a inclusão escolar significa a abertura de educadores e espaços para que o aluno com deficiência não permaneça excluído da convivência com os outros sujeitos, mas se faz a partir do cumprimento por parte de profissionais capacitados, para o atendimento das necessidades específicas de cada aluno com deficiência. A inclusão, para a autora, significa a possibilidade de o indivíduo com alguma deficiência desenvolver e participar de atividades comuns a todos, valorizando as potencialidades de cada um.

Os especialistas apontam para dois grandes questionamentos dentro do atendimento educacional de pessoas com deficiência: qual a inclusão que está sendo estabelecida? E qual o tipo de inclusão que pode proporcionar maiores condições de desenvolvimento do aluno com deficiência? Ao pensar a inclusão escolar da pessoa com surdocegueira, esse questionamento determinará de forma importante o atendimento que deve ser oferecido para aquele indivíduo surdocego.

Para muitos, a inclusão significa fazer parte de algo. Outros destacam que a inclusão também se caracteriza pelo atendimento aos interesses de cada pessoa. Contudo, percebe-se que para a inclusão, não basta apenas estar presente ou fazer parte, mas sim,

fazer parte de algo e usufruir dos benefícios que contemplem suas necessidades. Os surdocegos, assim como outros indivíduos com outras deficiências, acabam por ser excluídos duplamente: por não fazerem parte e por não concorrerem aos benefícios.

Muitos surdocegos possuem habilidades adaptativas pessoais bastante evoluídas. Outros surdocegos possuem poucas habilidades adaptativas, e outros tantos, habilidades adaptativas, no momento, inexistentes. É nesta tríade de características que envolvem os surdocegos e na sua relação com o meio que se confundem a integração e a inclusão.

Aqueles surdocegos que apresentarem habilidades adaptativas mais desenvolvidas, certamente estarão contextualizados no ambiente de forma que a inclusão será aparente na medida em que sua relação com o meio se estabeleça. Contudo, para aqueles que não apresentam tais habilidades de adaptação, geralmente, estarão submetidos ao processo de exclusão, e a percepção sobre a necessidade de integração se acentua.

Como ja foi destacado, inclusão envolve a modificação de atitudes frente às diferenças existentes entre as pessoas. No caso da surdocegueira, a inclusão está diretamente relacionada à educação, a partir das novos olhares que contemplem o atendimento educacional. Destacam-se dois tipos de adaptação: as adaptações de grande porte ou significativas e as adaptações de pequeno porte. As primeiras são de responsabilidade dos gestores educacionais, e não dos professores. Já as adaptações de pequeno porte são de responsabilidade dos professores diretamente envolvidos com o surdocego. É importante conhecer os responsáveis pelas adaptações, responsáveis que irão reconhecer a necessidade específica de um surdocego; reconhecer os responsáveis pela adaptação operante quanto à necessidade específica; e os responsáveis pela aquisição e manutenção política-administrativo-financeira da adaptação. Cientes dessas questões, é possível em parte, promover a inclusão satisfatória a um surdocego.

O trabalho em equipe é fundamental porque propicia melhores condições de interação entre os vários integrantes desse

processo (pais, professores de salas de recursos, professor intérprete, professor guia-intérprete, terapeutas, direção e coordenação escolar, equipe operacional e comunidade).

O processo educativo de crianças surdocegas exige alterações no currículo, nas estratégias e nos recursos, nem sempre fáceis de concretizar em uma sala de aula tradicional.

A atuação dos especialistas se torna mais significativa quando acontece no cotidiano das atividades escolares, como apoio à atuação do professor da classe regular. Incluir crianças surdocegas com necessidades educacionais específicas nas escolas de ensino regular exige atenção às suas respostas e ao seu progresso na escola.

A organização de tempos e locais específicos em função das necessidades individuais da criança e das disponibilidades existentes apresenta duas faces: por um lado, facilita a aquisição de determinadas competências; por outro lado, compromete a inserção social das crianças no seu meio escolar e na comunidade.

A surdocegueira não deve ser vista meramente pelo ângulo físico e social como prejuízo estrutural ou, ainda, como uma realidade comprometedora das atividades normais da pessoa. Precisa ser considerada dentro de um contexto mais amplo e existencial do ser humano, conforme prevê a base da abordagem transdisciplinar.

A educação das pessoas com deficiências por muito tempo se alicerçou em diferentes discursos e práticas excludentes, e por muito tempo aceitas como verdades absolutas. Concepções ora segregacionistas, ora integracionistas, acompanhavam os discursos produzidos sobre a deficiência, e o resultado foram anos de exclusão linguística, cultural e social.

Ao direcionar o olhar para salas de aula do ensino regular, percebe-se o desconhecimento de muitos professores ouvintes e guia-intérpretes em oportunizar uma educação significativa e o resultado são anos de exclusão escolar. As indagações são crescentes: Como educar um sujeito que não escuta e não enxerga? Que forma de comunicação deve ser estabelecida? Como promover a comunicação em Libras (tátil)? Como promover a inclusão do surdocego?

A presença dos surdocegos no processo educacional deve

ser vista como condição importante para a formação desses cidadãos e assim promover o afastamento de determinadas concepções estereotipadas sobre a deficiência que os estigmatizavam como incapazes e os deixavam à margem da sociedade. Neste cenário, a presença dos guia-intérpretes nos espaços escolares promove muito mais do que o acesso dos surdocegos à informação, permite a aprendizagem, fundamental no processo de transformação das relações sociais.

Repensar essas questões abre caminho para que políticas públicas sejam viabilizadas e que ações no âmbito educacional possam ser efetivadas. Tal temática reveste-se de importância crucial no intuito de reverter a perspectiva terapêutica que, historicamente, tem predominado na educação dos surdocegos, para percebê-la como uma questão cultural, social e histórica.

É neste cenário de aproximações culturais e linguísticas que o guia-intérprete atua na área da educação, para intermediar as relações entre os professores e os alunos, bem como entre os colegas surdocegos e os colegas ouvintes e videntes, tornando acessível, ao surdocego, não só o que é dito pelo professor, mas transformando o conteúdo em experiências, e as experiências em aprendizagem.

Para Souza (2007), a ação do intérprete, e aqui se contextualiza o guia-intérprete, é, antes de tudo, a de um educador, ou seja, o do profissional que participa da ação formativa da criança e dos jovens surdocegos nas instituições de ensino. O autor defende que a maneira como o processo tradutório se constitui muitas vezes é reduzida tecnicamente, e é quase impossível de ser realizada neste contexto. Segundo Souza (2007), a ação de interpretar vai além e se torna impossível permanecer neutro deste cenário de subjetividades da comunicação entre os indivíduos. E para amenizar os problemas neste contexto de tradução, importante se faz o processo de formação desses profissionais guia-intérpretes.

Para diversos autores, como Karnopp (2005), Pereira (2004), Quadros (2007), de nada adianta a língua de sinais estar na escola, de nada adianta a presença dos guia-intérpretes se a Libras não está referendada na proposta curricular da unidade escolar e no Proje-

to Político Pedagógico. Precisam fazer parte do currículo as especificidades das comunidades como, por exemplo, o conhecimento sobre a surdocegueira, as formas de comunicação utilizadas pelos surdocegos, os direitos da pessoa com deficiência, para que o sujeito surdocego seja inserido de forma completa, na comunidade que faz parte, como afirma Skliar (2001).

Blanco destaca a importância de o professor comunicar-se com seus alunos com deficiência, ressaltando que,

> mais informações obterá do processo que os mesmos seguem para aprenderem e, portanto dos níveis de auxílio que necessitam, aspectos especialmente relevantes para alunos com necessidades especiais (BLANCO, 1995, p. 312).

Em sentido amplo, o novo paradigma da inclusão se faz pela consciência de que não se pode mais aceitar a exclusão. A construção da inclusão se ancora fundamentalmente no respeito às diferenças. Diante do exposto, cabe repensar a inclusão dos alunos com surdocegueira nas escolas regulares. Por séculos, eles ficaram alijados do processo educacional, e silenciados no canto de suas casas. Só assim podemos situá-los no debate atual, e oferecer uma educação referendada na qualidade e nas práticas pedagógicas significativas e includentes.

Considerações

Compreender o atendimento educacional a partir da educação inclusiva revela cada vez mais uma prática fundamental para o desenvolvimento do aprendizado das pessoas com deficiências. Ao se tratar de alunos com surdocegueira, essa perspectiva se torna ainda mais complexa frente ao grande desconhecimento sobre a deficiência, e principalmente, frente a falta de profissionais com formação para a atuação específica no contexto da educação.

A grande necessidade de formação de guia-intérpretes reconhece a fragilidade da educação inclusiva para os surdocegos, visto que o número de profissionais capacitados não contempla todas as especificidades do atendimento aos alunos, reconhecendo, ainda, que a ausência destes alunos nos espaços escolares é reflexo também desta fragilidade.

Assim, nota-se o grande desafio de estimular o conhecimento sobre a surdocegueira e impulsionar a formação dos profissionais para o atendimento educacional, reconhecendo as especificidades de cada indivíduo surdocego.

O desenvolvimento da linguagem para o surdocego será determinado a partir das práticas e métodos específicos para cada indivíduo, e será esta possibilidade comunicativa que permitirá, a cada aluno, as melhores condições para o seu desenvolvimento cognitivo e também social.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, E. A. M. de; COSTA, M. da P. R. Um programa para o ensino da leitura e escrita para o aluno com surdocegueira. In: NUNES, L. R. O. de P.; PELOSI, M. B.; GOMES, M. R. (org.). **Um retrato da comunicação alternativa no Brasil**: relato de pesquisas e experiências. Vol.I. Rio de Janeiro: 4 pontos, 2007.

ALVAREZ Reyes, D. Discurso de abertura. In: ATAS de la IV Conferencia Europea sobre sordoceguera. Madrid: Dbl (Deafblind International): ONCE 1991.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. M. Lahud & Y. F. Vieira São Paulo: Martins Fontes, 1992.

______. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. Trad. M. Lahud & Y. F. Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BALDWIN, V. **National Deaf-Blind Summary, NTAC, Teaching Research Division**. Monmouth: Western Oregon University, 1997.

BAVA, Silvio Caccia. A produção da Agenda Social Mundial: uma discussão sobre contextos e conceitos. São Paulo: FGV, 2003. (Cadernos Gestão Pública e Cidadania).

BERTONE, O.; FERIOLI, G. Estado atual de los Servicios para Limitados Visuales con Discapacidad Adicional en América Latina **in** *Educación de los Sordociegos IAEBD*, Edición Española No 3. London,1995.

BLANCO, Manuel Ramírez. **Teoria Geral de Acessibilidade**. México, D.F.: Diana S.A., 1995.

BOVE, M.; RIGGIO, M. La comunicación pre-linguistica com enfasis en la discapacidad severa. In: CONFERENCIA INTERNACIONAL PARA A EDUCAÇÃO DOS SURDOCEGOS, 11., 1993, Córdoba, ARG. Atas... Córdoba, ARG.: IADB, 1993. p. 4.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Constituição**. República Federativa do Brasil. Brasília, DF: MEC, 1988.

______. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília, DF: MEC: Seesp, 2001.

______. **Saberes e práticas da inclusão**. Surdocegueira/Múltipla Deficiência sensorial. Brasília, DF: Seeesp, 2004. v.6.

BRASIL. Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 20-12-2000.

CADER -NASCIMENTO, Fátima A. A. A.; COSTA, M. da P. R. **Descobrindo a surdocegueira**. Educação e comunicação. São Carlos: EdUFSCar, 2005.

CARILLO, E. T. P. Análise das entrevistas de quatro surdocegos adquiridos sobre a importância do guia-intérprete no processo de comunicação e mobilidade**.** Tese de doutorado. Ano de obtenção: 2008.

CARVALHO, A.; GUIMARÃES, M.; SALLES, F. **Desenvolvimento e aprendizagem**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

COSTA, M. da P. R. da; CADER-NASCIMENTO, F. A. A.A. A preparação do professor para a atuação na área da surdo-cegueira. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; WILLIAMS, L. C.d e A. **Temas em educação especial**: avanços recentes. São Carlos: EDUFSCar, 2004.

DORADO G M. **Sistemas de comunicacion de personas sordo-ciegas**. Madrid: ONCE, 2004.

GIACOMINI, Lilian. MAIA, Shirley R. *Surdocego Pós-linguistico*. São Paulo: Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego, 2005.

GALVÃO N.C.S.S. *A* **comunicação do aluno surdocego no cotidiano da escola inclusiva**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

HABERMAS, Jürgen. **Textos e contextos**. Trad. Sandra Lippert Vieira. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Manual do Recenseador**. Rio de Janeiro: IBGE, 1990.

KELLER, H. W.; KENNEDY, C. **Etiologies and Characteristics of Deaf-Blindness. Clearinghouse on Children who are Deaf-Blind**. [S.l.: s.n, [21--?]]. Disponível em: <http//www.tr.wou.edu/dblink/index.htm>. Acesso em: 12/04/2013.

LACERDA, Cristina B. Intérprete de Libras em atuação na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Porto Alegre: Mediação: Fapesp, 2009.

MAIA, Shirley Rodrigues et al. **Sugestões de estratégias de ensino para favorecer a aprendizagem de pessoas com surdocegueira e deficiência múltipla sensorial**: um guia para instrutores mediadores. São Paulo: Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e ao Múltiplo Deficiente Sensorial: Canadian International Development Agency-CiDA, 2008.

MASINI, E. F. S. A educação de pessoas com deficiências sensoriais: algumas considerações. In: MASINI, E. F. S. **Do sentido... pelos sentidos...para o sentido...** São Paulo: Vetor, 2002.

McLETCHIE, B. A. B.; RIGGIO, M. Competências para professores de alunos com surdocegueira. In: MASINI, E. F. S. **Do sentido... pelos sentidos...para o sentido...** São Paulo: Vetor, 2002.

McINNES, J. M.; TREFFRY, Jacquelyn A. **Deafs-blind infants and children**. Toronto: U of TP, 1997.

McINNES, J. M. Deafblindness: a unique disability. En: McInnes, J.M. (dir). **A Guide to planning and support for individuáis who are deafblind**. Toronto, Canadá: University of Toronto Press, 1999.

PERLIN, Gladis. **Identidades surdas**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

PLAZAS, M. M. R. Papel del guia-interprete In: VI Congresso Nacional de La situacion Del sordo em Colombia, I Ecuentro Latino Americano de Interpretes e Guias-interpretes de Lengua de Senas, 7,8,9 y 10 de Julio de 2009- Bogota-Colombia.

QUADROS, Ronice M. de. O tradutor e interprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. Brasilia, DF: MEC: Seesp, 2004.

REYES, D. A. La sordocegueira: una discapacidad singular. Madrid: ONCE, 2004.

SKLIAR, Carlos. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Dimensão, 1998.

ROSA, A. da S. Entre a visibilidade da tradução da língua de sinais e a invisibilidade da tarefa do intérprete. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

SOUZA, Margarida M. P. de. *Voando com Gaivotas*: um estudo das interações na educação de surdos. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira). Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. Fortaleza: UFC, 2008

VYGOTSKY. L. S. **A formação social da mente**. Trad. José C. Neto et al. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY. L. S. **Fundamentos de defectología**. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1995. (Obras completas).

SOBRE OS AUTORES

CARLOS HENRIQUE RODRIGUES

Doutor em Linguística Aplicada, Mestre em Educação e graduado em História pela Universidade Federal de Minas Gerais, Especialista em Educação Inclusiva pela Escola de Governo da Fundação João Pinheiro-MG. Tradutor e Intérprete de Libras-Português. Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, Coordenador do Grupo de Estudos em Educação de Surdos e pesquisador do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diversidade. *E-mail*: <rodriteos@hotmail.com>.

EMMANUELLE FÉLIX DOS SANTOS

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (Uefs); especialista em Educação Especial (FTC); Graduada em Pedagogia (Uesb); Professora auxiliar do Centro de Formação de Professores da UFRB e membro do grupo de pesquisa em Educação Inclusiva da UFRB. *E-mail*: <emmanuellefelix@ufrb.edu.br>.

FRANCISLENE CERQUEIRA ALVES

Mestre em Memória: Linguagem e Sociedade pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb). Especialista em Educação Especial e Inclusiva; Especialista em Libras: docência e interpretação; Graduação em Letras Vernáculas. Professora auxiliar da Uesb. *E-mail*: <francispib2008@hotmail.com>.

GLÁUCIO DE CASTRO JÚNIOR

Doutor em Linguística pela UNB; Mestre em Linguística, Especialista em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar; Licenciado em Ciências Biológicas, Bacharel em Ciências Biológicas, Licenciado em Letras-Libras, Professor do Magistério

Superior do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas – LIP da Universidade de Brasília – UnB. *E-mail*: <librasunb@gmail.com>.

JORGINA DE CÁSSIA TANNUS SOUZA

Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Especialista em Educação Inclusiva; Especialista em educação de Surdos; Especialista em Libras: docência e interpretação; Graduação em Pedagogia; Coordenadora da área da Surdez do Centro de Apoio pedagógico de Ipiaú. *E-mail*: <jc_tannus@hotmail.com>.

JOSEFA MARIA ARGOLO PIMENTA

Mestranda em Ciências da Educação; Especialista em Língua Portuguesa; Especialista em LIBRAS e Educação Especial; Especialista em Tecnologia em Educação; Especialista em Educação Especial: Deficiência Auditiva; Formação em Atendimento Educacional Especializado – AEE; Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos; Professora da sala de Recursos Multifuncionais na Escola Rotary. *E-mail*: <jmapimenta@hotmail.com>.

JUREMA LINDOTE BOTELHO PEIXOTO

Doutoranda em Difusão do Conhecimento pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (DMMDC/Faced–UFBA); Mestre em Matemática pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora assistente do Departamento de Ciências Exatas e Tecnológicas da Universidade Estadual de Santa Cruz (Uesc). *E-mails*: <peixotojurema@gmail.com> / <jurema@uesc.br>.

LUCYENNE MATOS DA COSTA VIEIRA MACHADO

Doutora e Mestre em educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Formada em Pedagogia pela mesma universidade. Professora adjunta da disciplina Libras no Centro de Ciências da Saúde, curso de Fonoaudiologia na Universidade Federal do Espírito Santo. Também coordenou a implantação do trabalho de educação bilíngue para surdos na Prefeitura Municipal de Vila Velha/ES. *E-mail*: <luczarina@yahoo.com.br>.

WOLNEY GOMES ALMEIDA

Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (Faced/UFBA); Mestre em Cultura e Turismo; Especialista em Língua Brasileira de Sinais, Graduado em Comunicação Social; Graduando em Letras; Proficiente em Língua Brasileira de Sinais para Tradução e Ensino, certificado pelo MEC/UFSC; Professor adjunto na área de Libras da Universidade Estadual de Santa Cruz. *E-mail*: <wolney_22@yahoo.com.br>.